

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

**HRA VE VĚKOVĚ HOMOGENNÍCH A HETEROGENNÍCH
TŘÍDÁCH V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

PLAY IN SAME AGE AND MIXED AGE CLASSES AT
KINDERGARDEN

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Kotátková, Ph.D.
Autor diplomové práce: Petra Polesná
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Forma studia: kombinovaná
Diplomová práce dokončena: listopad 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne: 24. 11. 2011

Podpis:

Mé poděkování patří PaedDr. Soně Kořátkové PhD., za její milý a obětavý přístup, za cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelkám a učitelkám mateřských škol, které mi umožnily realizaci výzkumu.

Anotace

Předmětem diplomové práce bylo ověřování hry ve věkově homogenních a heterogenních třídách v mateřské škole. Teoretická část se zabývá srovnáním podmínek pro hru v Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984) a v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004). Dále se věnuje vybraným alternativním programům, hračce a souborům hraček, potřebě hrového partnera a také požadavkům na učitelku a její úloze při volné hře. Na závěr je zařazena kapitola, která poukazuje na výhody a nevýhody věkově homogenních a heterogenních skupin v mateřské škole.

Praktická část na základě dlouhodobého pozorování zjišťuje, jaké přínosy a problémy pro hru přinášejí věkově homogenní a heterogenní skupiny. Dále se zaměřuje na hru s herním souborem a jeho uplatnění ve hře. Ve věkově heterogenní skupině se dále zabývá tendencí dětí k vytváření tematických souborů hraček a následným porovnáním výsledků hry ve dvou heterogenních skupinách.

Klíčová slova: Program práce – 1984, Vzdělávací program – 2004, věkově homogenní a heterogenní skupina, alternativní programy, volná hra, úloha učitelky, hračka, soubory hraček, potřeba hrového partnera, potřeba kontaktu dospělé osoby, konflikty mezi dětmi.

Annotation

The subject of this diploma work was to study games in homogenous and heterogeneous age groups in the nursery. The theoretical part compares conditions for games in the Program of educational work in day care centers and nurseries (1984) and in the General educational program for preschool education (2004). Further it focuses on preselected alternative programs, toys and toy sets, the need of a play partner and also the requirements for the teacher and the teacher's role in the free play. At the end of this part there is a chapter which points out the advantages and disadvantages of age homogenous and age heterogeneous groups in the nursery.

The practical part analyses the benefits and the problems of age homogenous and age heterogeneous groups, based on long term observation. Also the practical part focuses on the toy and toy sets and its role in the children's play. It studies the tendency, in the heterogeneous group, to create a thematic set of toys by the children, which is then compared to the results of play in two heterogeneous groups.

Key words: Program of work – 1984, Educational program – 2004, age homogeneous and age heterogeneous groups, alternative programs, free play, the teacher's role, toy, set of toys, the need of a play partner, the need of adult person's contact, conflicts amongst children.

Obsah

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VÝCHODISKA A PROMĚNY MATEŘSKÉ ŠKOLY	10
1.1 Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy	11
1.1.1 Cíl předškolního vzdělávání	13
1.1.2 Obsah předškolního vzdělávání	14
1.1.3 Uspořádání dětí do tříd.....	17
1.1.4 Pojetí hry	17
1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	18
1.2.1 Vymezení podmínek pro uskupení dětí do tříd.....	22
1.2.2 Místo hry v obsahu předškolního vzdělávání	23
1.3 Srovnání programů předškolního vzdělávání	25
2 ALTERNATIVNÍ PROGRAMY.....	27
2.1 Waldorfská škola.....	27
2.2 Pedagogický systém Marie Montessori	29
2.3 Začít spolu.....	30
2.4 Mateřská škola podporující zdraví.....	31
3 DÍTĚ A HRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	33
3.1 Hra dětí předškolního věku	33
3.2 Potřeba hrového partnera	34
3.3 Volná hra.....	35
3.3.1 Znaky hry	36
3.4 Úloha učitelky.....	37
3.5 Hračka ve vztahu k homogenním a heterogenním skupinám	38
3.6 Soubory hraček	41
4 VÝZNAM VĚKOVĚ HOMOGENNÍCH A HETEROGENNÍCH TŘÍD.....	43
4.1 Věkově homogenní třídy.....	43
4.2 Věkově heterogenní třídy.....	44

II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
5 CÍLE.....	47
6 HYPOTÉZY.....	48
7 METODY.....	49
8 VLASTNÍ VÝZKUM	49
8.1 Popis vlastního herního souboru „Hospodářství“	50
8.2 Plán pozorování a jeho realizace.....	52
8.3 Vyhodnocení pozorovacích archů – volná hra.....	53
8.3.1 Věkově homogenní skupina 3 – 4 roky	53
8.3.2 Věkově homogenní skupina 4 – 5 let.....	58
8.3.3 Věkově homogenní skupina 5 – 6 let.....	61
8.3.4 Věkově heterogenní skupina 3 – 6 let.....	65
8.4 Vyhodnocení pozorovacích archů – herní soubor.....	70
8.4.1 Věkově homogenní skupina 3 – 4 roky	70
8.4.2 Věkově homogenní skupina 4 – 5 let.....	73
8.4.3 Věkově homogenní skupina 5 – 6 let.....	76
8.4.4 Věkově heterogenní skupina 3 – 6 let.....	79
8.5 Komparace volné hry skupiny A a B – vytváření tematických souborů hraček	82
9 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	84
10 DISKUSE.....	89
ZÁVĚR.....	92
LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE	94
SEZNAM PŘÍLOH.....	96

ÚVOD

Většina lidí nedokáže docenit význam hry pro dítě. Často ji vnímají jako zbytečný čas, kdy se vyčkává, než se začne s něčím „smysluplným“. A přitom se pomocí hry učí děti poznávat svět, získávají zkušenosti, relaxují. Hra je pro dítě předškolního věku převládající činností a rodiče i učitelky mateřských škol by jí měli věnovat patřičnou důležitost.

Myslím si, že pokud není volná hra pravidelně zařazována do denního programu, děti nemají dostatek příležitostí k odreagování se od řízené činnosti. Pokud jsou děti přetěžované, může se to projevit únavou, agresivitou, neposlušností nebo neochotou účastnit se organizovaných činností.

V současné době již čtvrtým rokem pracuji jako učitelka v mateřské škole a volná hra dětí mi dává možnost nahlédnout do jejich světa. Se zaujetím pozoruji radost, uvolnění, navazování herních vztahů, vzájemnou komunikaci či vstupování dětí do jednotlivých rolí.

Myslím si, že stále ještě existují učitelky, které mají obavu nechat děti volně si hrát a neustále do hry zasahují. Cítí se nevyužité, protože v tu chvíli je dítě ke své hře nepotřebuje. Mnohé učitelky vybízejí děti k tomu, aby po opuštění hry ihned uklidily hračky, a nedají jim možnost svou hru dokončit. Sama ve své třídě vidím touhu dětí ponechat si svou stavbu na později, aby ji mohly ukázat rodičům nebo v ní mohly pokračovat další den a postupně ji rozšiřovat.

Dalším omezením vývoje volné hry dětí může být i rozdílný přístup učitelek, které se ve skupině dětí střídají. Podle mého názoru je důležité, aby učitelky vzájemně o potřebě volné hry diskutovaly a sjednotily si základní pohledy. Jinak by se mohlo stát, že jedna učitelka bude volnou hru v denním programu pravidelně zařazovat a druhá bude klást větší důraz na řízené činnosti. Rozdílnými přístupy a požadavky může dojít ke zmatení dětí a podcenění významu hry pro dítě.

Téma hry ve věkově homogenních a heterogenních třídách v mateřské škole mě zaujalo natolik, že jsem si ho zvolila i k napsání své diplomové práce. Mým cílem je shromáždit poznatky o volné hře dětí, zabývat se srovnáním podmínek pro hru dětí ve dvou časově od sebe vzdálených programech, zamýšlet se nad problematikou věkového

uspořádání dětí ve třídách a ověřovat experiment s herním souborem ve věkově homogenních a heterogenních skupinách v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHODISKA A PROMĚNY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Do roku 1989 lze hovořit o jednotné a ustálené mateřské škole, což bylo dle Jeřábkové (1993) dáno především zákonem o jednotné školské soustavě z roku 1948. Jednalo se o pevně stanovené a závazné osnovy pro jednotlivá věková období, dále o povinné dodržování přesného režimu dne s předepsanou délkou každodenního pobytu dětí venku a dvěma denními zaměstnáními dětí ve věku 5 – 6 let. Vzhledem k vysokému počtu dětí převažovaly činnosti řízené učitelkou nad činnostmi spontánními, metody frontální práce, převažující manipulace v dětských hrách a volných činnostech, vnější kontroly a omezení. Nežádoucí byla iniciativa učitelky, její individuálnost a tvořivá aktivita.

Společenské změny po roce 1989 vyvolaly potřebu změn v oblasti výchovy a vzdělávání. Pohled na dosavadní mateřskou školu přinesl mnoho kritických připomínek. Po nástupu demokratického rozvoje společnosti nastala potřeba přehodnotit a rozebrat zdroje, z nichž předškolní výchova vycházela. (Opravilová, 2003)

Podle Koťátkové (2008) se mateřské školy po roce 1990 snažily přeorientovat od kolektivně stanovených cílů, zaměřených na výkony podle věku dětí a školní metody práce v jednotné mateřské škole, k dítěti a jeho individuálním potřebám citovým, socializačním a vzdělávacím. Současný směr vývoje mateřských škol dává velkou důvěru dítěti a jeho individuálním dispozicím, má svůj základ v pojetí výchovy zaměřené na dítě (pedocentrismus) a v humanistických teoriích pedagogiky a psychologie.

Dosud uplatňovaný učebně-disciplinární model předškolní výchovy je nahrazován modelem osobnostně orientovaným, u jehož zrodu stojí doc. PhDr. E. Opravilová, CSc. Model vyjadřuje snahu překonat důsledky předchozí etapy, která nerespektovala potřeby dítěte, tlumila jeho svobodu a individuální rozvoj. Charakteristickými znaky je změna postoje k rodině a počátečnímu vzdělávání, partnerský vztah učitele k dítěti, důraz na situační učení, princip alternativnosti a individualizace, rozvoj samostatnosti, spontánnosti a tvořivosti. (Opravilová, 2003)

Koťátková (2008) uvádí proměny, které po roce 1990 postupně ovlivňovaly a utvářely charakter současné mateřské školy:

- uvolnění režimu v mateřské škole ve prospěch dítěte;
- snížení počtu dětí ve třídě;
- umožnění vytvářet třídy pro děti různého předškolního věku;
- otevření prostoru pro integraci dětí se zdravotním postižením do běžných mateřských škol;
- uvolnění systému jednotné školy pro další alternativní směry a programy;
- změny ve výchovně vzdělávacím obsahu - přestal být povinný jednotný program;
- mateřské školy si vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy, jejichž východiskem je RVP PV.

1.1 Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy

Tuto kapitolu zařazuji z důvodu bližšího prozkoumání výchovně vzdělávací práce v mateřské škole, kde budu sledovat vytyčení cílů, pozici hry a uspořádání dětských skupin.

V roce 1984 vzniká Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Tento vzdělávací dokument, předkládaný jako základní rámcová norma, je závazně platný pro všechna předškolní zařízení. Požadavky programu dávají možnost konkretizovat výchovnou práci podle odlišných podmínek jednotlivých předškolních zařízení.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy je členěn do tří hlavních částí – Úvodní poznámky, Jesle, Mateřská škola, které jsou dále děleny na několik kapitol a podkapitol.

Kapitola **Úvodní poznámky** je společná pro jesle i mateřské školy. Jsou zde vymezeny typy předškolních zařízení (jesle, mateřská škola, společné zařízení jeslí a

mateřské školy, dětský útulek), které jsou součástí jednotné výchovně vzdělávací soustavy a zahrnují výchovu dětí od raného věku až po vstup do školy.

Cíl předškolní výchovy je dán potřebami a záměry společnosti. Mateřské školy se ve své výchovně vzdělávací práci zaměřují na formování občana socialistického státu. Výchovné úsilí těchto zařízení směřuje ke spojení společenské výchovy s výchovou rodinnou. Posláním předškolních zařízení je rozvoj poznatků o nejbližším okolí, ochrana zdraví a bezpečnosti, vytváření vztahu k přírodě i ochraně životního prostředí, osvojování kulturně hygienických a společenských návyků. Dále usilují o rozvoj slovní zásoby, myšlení, posilují zájem o práci, učení a hru, spolupracují s rodinou.

Mezi **základní prostředky výchovy** patří hra, učení, práce, rekreační a zábavné činnosti.

Hry je využíváno jako základního výchovného prostředku. Jedná se především o hry tvořivé - volné (dítě si samo volí námět a průběh hry) a hry s pravidly.

Při výchovně vzdělávacím procesu využívá učitelka učení spontánního, na základě vlastní zkušenosti dítěte, i řízeného v podobě individuální, skupinové nebo kolektivní práce.

Předškolní vzdělávání je nazýváno jako vyučování, které se uskutečňuje formou kolektivního učení v podobě zaměstnání. Zaměstnání má podobu organizované výchovně vzdělávací práce, kdy učitelka stanoví úkol, obsah i metodický postup a na závěr zhodnotí výsledky činnosti a aktivitu dětí. Zaměstnání uskutečňující se v prostoru a pohybu má být střídáno se zaměstnáním náročnějším na soustředění. Smyslem zaměstnání je propojení zkušeností dětí do roviny poznatků.

Práce je využívána především v oblasti sebeobsluhy (mytí, stolování, oblékání), udržování pořádku (hračky), při pomoci dospělým (péče o prostředí mateřské školy).

Mezi rekreační a zábavné činnosti patří oslavy výjimečných dnů, svátků, společenských událostí, divadelní a filmová představení. Plní úkoly dramatické výchovy, upevňují dětský kolektiv a rozvíjejí estetické zážitky dětí.

Pro potřeby společnosti je důležitá **spolupráce jeslí a mateřské školy s rodinou a veřejností**. Učitelka seznamuje rodiče s výchovnými otázkami, probouzí v nich zájem o výchovné působení na dítě. Využívá k tomu individuální práci s rodinou, spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami. Neméně důležitá je i **výchova**

k rodičovství, která se uskutečňuje prostřednictvím působení na děti a působením na rodiče. Nabízí rodičům pomoc v otázce výchovy dětí a vytvoření vhodného výchovného prostředí.

Kapitola s názvem **Mateřská škola** se zabývá **uspořádáním života dětí a organizací dne v mateřské škole**. Pojednává o pedagogických, psychologických a biologických požadavcích na vhodnou náplň života dětí v mateřské škole, o denním režimu, který by měl být tvárný s ohledem na zájmy dětí, o duševní hygieně, materiálním zajištění a správné životosprávě. Specifikuje tělovýchovnou chvílku v nejmladší věkové skupině a pravidelná ranní cvičení ve skupině 4 – 5letých a 5 – 6letých dětí. Zabývá se otužováním, pobytem venku, odpoledními činnostmi. Definiuje délku a promyšlenou organizaci zaměstnání v jednotlivých věkových skupinách.

Dále kapitola popisuje **vytváření důležitých poznatků, dovedností, návyků a postojů dětí k ochraně jejich zdraví a bezpečnosti**. Uvádí, jak má učitelka pečovat o bezpečnost a ochranu zdraví dětí, jakými úkoly se má zabývat v dopravní výchově a výchově k péči o životní prostředí.

Podkapitolami **Tělesná výchova, Rozumová výchova, Mravní výchova, Pracovní výchova a Estetická výchova** se budu zabývat později.

Kapitola dále hovoří o **návaznosti mateřské školy a základní školy**. Návaznost nespočívá v přesunutí obsahu a metod práce z 1. ročníku základní školy do mateřské školy, ale ve zvýšené přípravě práce na školu, především ve skupině 5 – 6letých dětí.

Hovoří se zde i o zřizování **přípravných oddělení** pro děti 5 – 6leté, které nemají možnost docházky do mateřské školy. Cílem těchto oddělení je vyrovnaní rozdílů mezi dětmi a příprava na školu.

1.1.1 Cíl předškolního vzdělávání

„Cílem předškolní výchovy je zabezpečovat všestranný harmonický rozvoj dětí od raného věku do šesti let v souladu s jejich věkovými možnostmi a zvláštnostmi tak, aby v šestém roce svého života byly schopné úspěšně se začlenit do soustavného vzdělávacího procesu v základní škole. Všeestranný harmonický rozvoj dětí v předškolním období zahrnuje jak oblast tělesnou, tak rozumovou, citovou a mravní, pracovní i estetickou.“ (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984, s. 7)

Cíl předškolního vzdělávání vychází ze záměrů a potřeb rozvinuté socialistické společnosti a naznačuje celkové zaměření předškolní výchovy.

Požadavek všestranného rozvoje dítěte je chápán komplexně, kdy učitelka promyšleně usiluje o nejvyšší aktivní rozvinutí každé stránky osobnosti dítěte za pomoci kolektivu vrstevníků.

Zabezpečení všestranného harmonického rozvoje dítěte spočívá v nabídce rozmanitých a pestrých činností, ke kterým učitelka dítě záměrně vybízí a umožňuje jejich střídání a vzájemné vyvažování. (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984)

Neméně důležitým cílem předškolní výchovy je příprava dětí na školu, která probíhá při veškeré práci s dítětem po celou dobu docházky do mateřské školy. Zvýšené požadavky jsou kladeny u pětiletých až šestiletých dětí. Jedná se o upevňování myšlenkových a poznávacích procesů, schopnost rozlišování, zkvalitnění řeči a schopnost soustředit se na intenzivní společnou práci. Úkolem učitelek je převedení dítěte od hry ke školní práci a povinnostem, podchytit zájem o školu a vzbudit kladný vztah k učení. (Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách, 1986)

1.1.2 Obsah předškolního vzdělávání

Obsah předškolního vzdělávání je v Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984) rozpracován do podrobných tabulek dle věkových skupin a strukturován podle jednotlivých výchovných složek:

- *Tělesná výchova* zdůrazňuje péči o správný tělesný růst a vývoj dítěte, rozvoj pohybů, správné držení těla, pěstování základních pohybových dovedností a hygienických návyků.

Uskutečňuje se v těchto okruzích: *zdravotní cviky; chůze; běh; skok; lezení; házení; akrobatická cvičení; hudebně pohybová výchova; otužování; předplavecká výchova; sáňkování a lyžování.*

Součástí tělesné výchovy je *branná výchova*, která je zaměřena na civilní obranu státu před vnějším nepřítelem a včasné a plynulé provedení ochranných opatření. (Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách, 1986)

- *Rozumová výchova* je zaměřena na formování poznávacích procesů a schopností dítěte, osvojování základních poznatků a rozvoj počátků logického myšlení. Zahrnuje tři samostatné, mezi sebou však související celky, jejichž obsah je nutno zpracovávat samostatně, úkoly jsou společné:
 - *Rozvíjení poznání*, které se zaměřuje na osvojování základních poznatků o přírodě, společnosti a technice. Je uskutečňováno ve dvou okruzích: *seznamování se společenským prostředím; seznamování s přírodou.*
 - *Jazyková výchova* se věnuje osvojování základů spisovného jazyka. Uskutečňuje se v těchto okruzích: *rozvíjení slovní zásoby; péče o spisovnou výslovnost a zřetelnost řeči; osvojování a zdokonalování gramatické správnosti mluvených projevů a rozvíjení povědomí dětí o gramatické stavbě jazyka; rozvíjení souvislého vyjadřování.*
 - *Rozvíjení základních matematických představ* je zaměřeno na seznámení dětí se základními matematickými pojmy při manipulování s konkrétními předměty. Uskutečňuje se ve třech okruzích: *prostorová představivost; zkušenosti a představy související s pojmem množina; první názorné představy o čísle a početních výkonech.*
- *Mravní výchova* je zaměřena na začleňování dítěte do společnosti, seznamování s pravidly společenského chování a vytváření sociálních a mravních zkušeností dětí. Úkoly jsou členěny do těchto základních okruhů: *vytváření vztahů dítěte k vlastní osobě; rozvíjení počátečních kolektivních vztahů; výchova základů charakterových vlastností; výchova základů socialistického vlastnictví a internacionalismu.*
- *Pracovní výchova* utváří u dětí potřebné pracovní dovednosti a návyky, rozvíjí vztah k práci a jejím výsledkům. Zahrnuje mezi sebou související okruhy, obsah

je zpracován samostatně: *sebeobsluha; úklidové práce; práce s technickým materiálem a přírodninami; sestrojování; práce pěstitelské; práce chovatelské; veřejně prospěšná práce.*

- *Estetická výchova* pomáhá formovat osobnost dítěte, rozvíjí estetickou vnímavost, reprodukční dovednosti a tvořivé schopnosti. Zahrnuje tři samostatné celky s vlastními úkoly:
 - *Hudební výchova* napomáhá v dítěti rozvíjet jeho citové, estetické, intelektuální, mravní a kulturně společenské hodnoty. Zahrnuje následující okruhy: *činnosti pěvecké; činnosti instrumentální; činnosti hudebně pohybové; činnosti poslechové.*
 - *Výtvarná výchova* rozvíjí u dítěte tvořivé schopnosti a vztah k výtvarnému umění. Zahrnuje tyto okruhy: *výtvarné vyjadřování představ; výchova smyslu pro životní prostředí a výtvarné umění.*
 - *Literární výchova* zaujímá důležité místo v životě dítěte. Rozvíjí estetické vnímání a vyjadřovací schopnosti. Zahrnuje okruhy: *poezie; próza, seznamování dětí s dramatickým uměním; dramatické vyjadřování představ.*
- *Dopravní výchova* učí děti orientaci v základních dopravních značkách a předpisech, reakci na světelné a zvukové signály, správnému a ohleduplnému chování v dopravě a dopravních prostředcích.

Dalšími oblastmi výchovně vzdělávacího působení v průběhu celého dne je *výchova k rodičovství, výchova k péči o životní prostředí a péče o zdraví a bezpečnost.*

Jednotlivé výchovné složky jsou rozpracovány následovně:

- cíl výchovné složky pro věkovou skupinu 3 – 6 let;
- hlavní úkoly;
- dělení složky výchovy do samostatných celků;
- celky se dále dělí na základní okruhy, které spolu souvisejí;
- konkrétní cíle rozpracované podle věkových skupin.

1.1.3 Uspořádání dětí do tříd

Do roku 1989 převažují třídy věkově homogenní. Zřizování věkově stejnorodých tříd vyplývá z Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984), kde vnitřní obsah výchovných složek je rozčleněn v přiměřené náročnosti pro 3 – 4leté, 4 – 5leté a 5 – 6leté děti. Důvodem pro zřizování věkově homogenních tříd je především snadnější organizace a přehlednější srovnatelnost výkonu dětí. Učitelka se specializuje pouze na určitou věkovou kategorii a se svou třídou dále nepřechází.

Pokud nemá mateřská škola dostatek prostor a složení dětí neumožňuje soustředit děti do tříd podle věku, jsou zřizovány jednotřídní mateřské školy. Hlavním specifikem je různý předškolní věk dětí v jedné třídě. Vyskytují se převážně na venkově a v menších obcích, kde sídlí menší počet mladých lidí.

Třídy s věkově smíšenými skupinami se mohou vyskytovat i v mateřské škole s více třídami, kde do jedné třídy jsou zařazovány děti 3 – 5leté, do druhé děti 5 – 6leté. Práce ve smíšené věkové skupině klade zvýšené nároky na učitelku při práci s dětmi. (Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách, 1986)

Zkušenosti s uspořádáním dětí do tříd uvádí učitelka, která v té době působila na dvoutřídní vesnické mateřské škole. V jedné třídě byly zařazeny děti ve věku 3 – 5 let, ve druhé třídě děti 5 – 6leté. Toto rozdělení umožňovalo u mladších dětí více uplatňovat výchovnou složku a v nejstarší věkové skupině převažovala zvýšená příprava dětí na školu. Při poklesu počtu dětí zůstala v provozu pouze jedna třída, ve které byly soustředěny děti různého věku. Zpočátku se učitelky setkávaly s odporem rodičů, kteří to vnímali jako nedostatečnou přípravu nejstarších dětí na školu. Postupnou změnou přístupu k dítěti, vzájemnou výměnou zkušeností mezi školami a pedagogy, osvětou mezi veřejností dochází k postupnému přijetí.

1.1.4 Pojetí hry

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984) hovoří o hře jako o základním výchovném prostředku, jehož podstatou je různě organizovaná činnost dětí, již lze využít k dosažení stanoveného cíle.

Hra je pro rozvoj dítěte předškolního věku velmi specifickou, účinnou a nezbytnou činností, kterou si dítě volí spontánně a v níž se také spontánně projevuje.

Hru ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole můžeme rozdělit do dvou skupin – na hru tvořivou a hru s pravidly.

Tvořivá hra je taková činnost, v níž si námět, obsah, pomůcky, pravidla i spoluhráče volí dítě samo. Rozvíjí napodobovací a řečové schopnosti dítěte, paměť a fantazii. Zaujímá důležité místo ve hrách a činnostech podle volby dětí, při pobytu venku a v odpoledních činnostech.

Hry s pravidly je využíváno zvláště při pohybových a didaktických hrách. Cílem pohybových her je přijmout a dodržovat pravidla, v didaktických hrách si dítě upevňuje poznatky o nejbližším okolí, rozvíjí myšlení a vyjadřovací schopnosti.

Potřeba hry je zmíněna i v zaměstnání, které by mělo vycházet z prožitků a zážitků dětí a podněcovat v nich přirozenou aktivitu. V mladších věkových skupinách hra v organizovaných činnostech převažuje. V nejstarší věkové skupině nahrazují potřebu volné hry organizované činnosti v podobě dvou zaměstnání v důsledku zvyšujících se požadavků na připravenost pro práci v základní škole.

Volného času je v nejstarší věkové skupině využíváno k tzv. opakovacím chvilčkám s cílem prohloubit poznatky a dovednosti dětí. Ačkoliv nesmí být organizovány jako další zaměstnání, opět se jedná o činnost řízenou učitelkou.

Dále se učitelka podílí o zkušenosti s volnou hrou, která nesla název hry a činnosti podle volby dětí. Uskutečňovaly se v době příchodu dítěte do mateřské školy a v odpoledních činnostech. Učitelka uvádí, že se nejednalo o spontánní hru vytvářenou dítětem, ale o předem plánované úkoly, včetně tzv. úkolu ideového, metody k rozvoji a usměrňování průběhu hry. I zde musela být zařazována individuální práce s dětmi, která byla zaměřena na opakování a procvičování. Prostor pro práci dle zájmů a potřeb dětí byl časově vymezen a převažovala řízená činnost.

1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Do roku 1989 byl pro mateřské školy závazným dokumentem Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984). Po roce 1989 nastává období hledání

vzdělávacího dokumentu, který by respektoval společenské změny a byl v souladu s novými principy kurikulární politiky.

V roce 2001 vznikl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který byl v roce 2004 na základě zkušeností pojmově i obsahově zpřesněn.

RVP PV je strukturován do dvanácti kapitol:

1. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů
2. Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace
3. Pojetí a cíle předškolního vzdělávání
4. Vzdělávací obsah v RVP PV
5. Vzdělávací oblasti
6. Vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu
7. Podmínky předškolního vzdělávání
8. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných
9. Autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí
10. Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu
11. Kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu
12. Povinnosti předškolního pedagoga

Stručně charakterizuje dvouúrovňový systém kurikulárních dokumentů. Na státní úrovni se jedná o Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, které si každá škola vytváří sama.

Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

Stanovuje elementární vzdělanostní základ a vytváří podmínky pro vznik a realizaci vlastního školního vzdělávacího programu dle podmínek a možností dané školy.

RVP PV se stává směrodatným dokumentem nejen pro pedagogy, ale také pro zřizovatele a odborné a sociální partnery.

Pomocí hlavních principů vysvětluje směr vzdělávací práce s předškolními dětmi (kap. 1).

Formuluje cíl, který je společný i pro ostatní obory a úrovně vzdělávání – osvojování základů klíčových kompetencí a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání.

Předškolní vzdělávání je zajišťováno mateřskými školami, které jsou součástí vzdělávací soustavy.

Zabývá se věkovým rozmezím přijímaných dětí a zřizováním tříd, které mohou být věkově homogenní či heterogenní, případně integrované (kap. 2).

Předkládá úkoly, metody, formy a cíle předškolního vzdělávání. Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, zajišťovat dítěti podnětné prostředí, individuální rozvoj a pedagogickou péči.

Za vhodné metody a formy práce považuje prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi dětí na základě integrovaných bloků. Pedagog by měl dbát na vyváženost spontánních i řízených aktivit.

Vymezuje rámcové cíle formulované jako záměry a usiluje o to, aby bylo dítě na konci předškolního období samostatnou osobností schopnou zvládat běžné nároky života.

Prakticky využitelné výstupy předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince jsou prezentovány jako klíčové kompetence. Jejich pojetí a obsah vychází z hodnot společnosti.

Za klíčové kompetence jsou považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské (kap. 3).

Vzdělávací obsah představuje hlavní prostředek vzdělávání, který je formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“. Je stanoven pro věkovou skupinu od 3 do 6 (7) let. Jedná se o vnitřní propojenost, která vystupuje jako celek. Členění do oblastí je vnímáno pouze jako pomocné. Vzdelávací obsah se liší od dosavadních programů. Nejedná se o realizační podobu, ale pouze o pomocné schéma. (kap. 4).

Jednotlivé vzdělávací oblasti – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět – jsou rozpracovány v kategoriích: dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídka, očekávané výstupy (předpokládané výsledky) a rizika. Dílčí cíle vyjadřují, co by měl pedagog u dítěte sledovat a podporovat. Vzdělávací nabídka představuje soubor praktických a intelektových činností, pomocí nichž pedagog naplňuje cíle a dosahuje výstupů (kap. 5).

Stručně charakterizuje školní vzdělávací program, který by měl mít podobu vzájemně se prolínajících integrovaných bloků. Bloky mohou mít podobu dlouhodobých i krátkodobých tematických celků, projektů či programů. Zaměření bloků by mělo odpovídat věkovým zvláštnostem a zkušenostem dětí (kap. 6).

Formuluje materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky.

Věcné podmínky se týkají velikosti prostor a jeho uspořádání, podnětného vybavení hračkami a pomůckami.

Životospráva zahrnuje stravu, pobyt venku, pravidelný denní řád, spánek a odpočinek.

Psychosociální podmínky se zabývají pocitem bezpečí, postupnou adaptací nově přichozích dětí, vyváženou mírou volnosti a omezení, rovnocenným postavením všech dětí, vstřícnou komunikací pedagoga s dítětem, důvěrou a tolerancí.

Organizace se vztahuje k dennímu řádu, pohybovým aktivitám, soukromí dětí a spontánní hře.

Řízení mateřské školy se týká motivace, spolupráce mezi zaměstnanci, zřizovatelem, odborníky a organizacemi.

Personální a pedagogické zajištění se vztahuje k předepsané odborné kvalifikaci pracovníků.

Spoluúčast rodičů a pedagogů je založena na vzájemné důvěře a otevřenosti (kap. 7).

Věnuje se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a klade důraz na vytvoření optimálních podmínek k jejich rozvoji v rozsahu individuálních možností. Jsou specifikovány podmínky pro jednotlivá zdravotní znevýhodnění, zdravotní postižení, sociální znevýhodnění a mimořádné nadání (kap. 8).

Vysvětluje pojem autoevaluace jako přirozenou a nezbytnou součást práce mateřské školy (kap. 9).

Uvádí zásady, které je třeba dodržovat při zpracování školního vzdělávacího programu. Odpovědnost za jeho vytvoření má ředitelka školy, která při jeho tvorbě spolupracuje s ostatními pedagogy a zřizovatelem, seznamuje s ním rodiče (kap. 10).

Předkládá určitá hlediska, která by měl splňovat školní vzdělávací program dané mateřské školy (kap. 11).

Stanovuje požadavky na osobnostní i profesionální kvality předškolního pedagoga (kap. 12).

Závěrem lze říci, že RVP PV je dokumentem, který se svým zpracováním a funkcí zcela liší od dosavadních programů. Jedná se o kurikulární dokument, který není zpracován do obsahově konkrétní úrovně a za předpokladu zachování cílových a myšlenkových souvislostí vytváří odborné východisko pro přípravu školního vzdělávacího programu podle možností a podmínek dané mateřské školy.

1.2.1 Vymezení podmínek pro uskupení dětí do tříd

RVP PV (2004) umožňuje zařazovat do tříd děti stejného nebo různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní, heterogenní nebo integrované. Vždy záleží na podmínkách, možnostech a potřebách konkrétní mateřské školy.

Vyhláška 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání hovoří o počtech přijatých dětí ve třídách mateřské školy následovně: Mateřská škola s jednou třídou má nejméně 15 dětí, se dvěma a více třídami má nejméně v průměru 18 dětí. Pokud se jedná o jedinou mateřskou školu v obci s jednou třídou, má nejméně 13 dětí, se dvěma a více třídami má nejméně v průměru 16 dětí. Třída mateřské školy se naplňuje do počtu 24 dětí.

Podle § 23 odst. 3 školského zákona může zřizovatel školy povolit výjimku do počtu 4 dětí z počtu stanoveného prováděcím právním předpisem za předpokladu, že

v případě nižšího počtu dětí uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy, v případě vyššího počtu za předpokladu, že zvýšení počtu dětí není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti školy a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.

Vyhláška 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání dále hovoří o zařazení dětí se zdravotním postižením. Třída, ve které jsou zařazeny děti se zdravotním postižením, se naplňuje do počtu 19 dětí. Pro integraci dětí jiné národnosti neplatí snížení počtu dětí ve třídě.

1.2.2 Místo hry v obsahu předškolního vzdělávání

V RVP PV (2004) je poukazováno na důležitost hry v obsahu předškolního vzdělávání, konkrétně v pěti vzdělávacích oblastech v kategorii vzdělávací nabídka. Hovoří nejen o hře volné, kterou si dítě volí samo, ale i o hře řízené, dospělým zadávané a usměrňované. Hra volná a řízená by měly být vzájemně provázané a vyvážené.

Dítě a jeho tělo

Vzdělávací nabídka:

- smyslové a psychomotorické hry
- hudební a hudebně pohybové hry

Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč

Vzdělávací nabídka:

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy
- hry zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků

Dítě a jeho psychika – Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Vzdělávací nabídka:

- spontánní hra, volné hry s materiálem a předměty
- smyslové hry
- námětové hry a činnosti

- hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii
- hry a činnosti zaměřené ke cvičení různých forem paměti
- hry procvičující orientaci v prostoru i v rovině

Dítě a jeho psychika – Sebepojetí, city a vůle

Vzdělávací nabídka:

- spontánní hra
- hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání
- hry na téma rodiny, přátelství

Dítě a ten druhý

Vzdělávací nabídka:

- sociální a interaktivní hry, hraní rolí, hudební a hudebně pohybové hry, výtvarné hry
- společenské hry
- hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému (půjčit hračku, střídat se, umět pomoci)
- hry a situace, kde se dítě učí chránit soukromí a bezpečí své i druhých

Dítě a společnost

Vzdělávací nabídka:

- různorodé společné hry (námětové, dramatické hry), které umožňují dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích
- hry zaměřené k poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, učitelka)
- hry a praktické činnosti ze světa lidí (námětové hry na povolání, činnosti motivované prací dospělých)

Dítě a svět

Vzdělávací nabídka:

- hry a aktivity na téma dopravy
- ekologicky motivované hrové aktivity

1.3 Srovnání programů předškolního vzdělávání

V následující kapitole se zaměřím na srovnání Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (PVP) s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) z hlediska cíle, významu hry, uspořádání dětí do tříd a pozice učitelky ve výchovně vzdělávací práci v mateřské škole.

Cíl předškolního vzdělávání je v **PVP** dán potřebami a záměry rozvinuté socialistické společnosti. Rozvoj dětí je zajišťován v duchu ideových a společensky významných úkolů. Děti jsou vedeny k osvojování kulturně hygienických návyků, základních poznatků v oblasti řeči, myšlení, zájmu o práci a učení. Cílem mateřské školy je i příprava dětí na školu, která spočívá v odstranění těžkostí a zajištění plynulého přechodu dítěte do základní školy. Pro potřeby společnosti je důležitá spolupráce mateřské školy s rodinou a veřejností. Velmi obecný cíl naplňuje závazný obsah výchovné práce s dětmi, jehož formulace má realizační podobu.

Cílem v **RVP PV** je rozvoj dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální, aby na konci předškolního období bylo samostatnou osobností, která bude schopna se začlenit do společnosti. Cíl předškolního vzdělávání je vymezen rámcově ve dvou úrovních a čtyřech kategoriích. Obecná úroveň má podobu rámcových cílů, které vyjadřují záměry předškolního vzdělávání a klíčových kompetencí, které představují praktické výstupy. Oblastní úroveň rozlišuje dílčí cíle v jednotlivých vzdělávacích oblastech a dílčí výstupy odpovídající dílčím cílům.

PVP hovoří o hře jako o základním výchovném prostředku. Spontánní hry je využíváno ve hrách a činnostech podle volby dětí, při pobytu venku a v odpoledních činnostech. Nejstarší děti mají dobu volné hry zkrácenou v důsledku cílené přípravy na školu. Metodika výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1986) hovoří o hře jako o činnosti, kterou se dítě učí poznávat a respektovat zájmy druhých, rozvíjí kolektivistické vztahy mezi dětmi, napodobuje činnost dospělých a začíná chápat význam práce pro společnost. Ze zkušeností učitelky se spontánní hrou v kapitole 1.1.4 vyplývá, že učitelka byla nucena hry dětí předem plánovat a nepřekročit jejich předepsanou dobu.

Ve většině případů se nejednalo o spontánní hru vytvářenou dítětem. Ve výchovně vzdělávacím procesu převažují hry řízené a organizované učitelkou.

V **RVP PV** zaujímá hra důležité místo v obsahu předškolního vzdělávání. Je využíváno hry spontánní i hry řízené. Důraz je kladen na jejich vzájemnou provázanost a vyváženost.

V **PVP** je obsah výchovných složek rozčleněn podle věku a jsou zřizovány **třídy věkově homogenní**. Důvodem je snadnější organizace a přehlednější srovnatelnost výkonu dětí. Třídy věkově heterogenní se vyskytují převážně na venkově při jednotřídní mateřské škole. PVP nepřipouští integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy mateřské školy. Pro tyto děti jsou zřizována speciálně pedagogická zařízení. Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách (1986) se v jedné z kapitol zabývá dětmi, které vyžadují zvýšenou pozornost (děti nové, nemocné, s poruchami chování, děti opožděné, nezralé pro školu nebo vyžadující zvláštní péči).

Podle **RVP PV** mohou být vytvářeny třídy věkově homogenní nebo heterogenní. Záleží na podmínkách, možnostech a potřebách konkrétní mateřské školy pro jaký typ se rozhodne. RVP PV připouští integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a umožňuje vytvářet třídy integrované. Formuluje specifické podmínky v souladu se zákony, vyhláškami a prováděcími předpisy.

V **PVP** zastává učitelka politicky, společensky a odborně významnou funkci ve společnosti. Jejím úkolem je vést děti promyšleně, v duchu jednotné pedagogické koncepce a vychovávat je pro život v socialistické společnosti. Důležitá je spolupráce s rodinou a učitelkami mateřské školy a učiteli základní školy. Učitelka je v roli autority, kterou musí dítě poslouchat.

Podle **RVP PV** učitelka zajišťuje profesionální péči o děti, jejich výchovu a vzdělávání, provádí evaluační činnost, projektuje, diagnostikuje a usiluje o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči.

2 ALTERNATIVNÍ PROGRAMY

Vznik alternativních škol byl spojen s vlivem reformní pedagogiky, která se rozvíjela od počátku 20. století a je spojována s teoriemi významných pedagogických myslitelů, jako například M. Montessori, R. Steiner nebo H. Parkhurstová. U nás byla reformní pedagogika ve 20. a 30. letech minulého století na velmi vysoké úrovni díky teoretickým a praktickým poznatkům pedagoga a psychologa Václava Příhody. Po roce 1948 však dochází k násilnému přerušení vývoje reformního školství, které trvá až do roku 1989. V současné době existuje v České republice široká nabídka typů alternativních škol.

Pojem alternativní škola nebo alternativní vzdělávání označuje všechny druhy škol, které se odlišují obsahem, cíli, způsobem hodnocení výkonu žáků i organizací školního života od standardních běžných škol. (Průcha, 2001)

2.1 Waldorfská škola

Zakladatelem waldorfské školy byl rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner. První škola tohoto typu byla založena v obci Waldorf u Stuttgartu v roce 1919 pro děti dělníků. Mateřské školy tvoří součást waldorfského systému a jsou zřizovány u normálních škol, což má vést k plynulejšímu přechodu dětí do první třídy.

Steiner vytvořil systém tzv. antroposofie, podle kterého je člověk bytostí tří světů zastoupených třemi druhy těla. Dětský věk dělí na tři sedmiletá období, které odpovídaly tehdejší představě vývojové psychologie. První sedmiletá fáze se váže k předškolnímu věku a zahrnuje princip napodobování. Před dětmi jsou uskutečňovány běžné domácí činnosti, do kterých mají možnost se začlenit a spolupodílet se.

Waldorfské školy jsou financovány státem a z příspěvku rodičů v podobě školného. Za vedení školy odpovídá učitelský sbor ve spolupráci s rodiči a dalšími příznivci v dané lokalitě.

Důraz je kladen na spolupráci učitelů s rodiči, kteří se začleňují do výchovně vzdělávacího procesu, pomáhají organizovat různé slavnosti, účastní se společných výletů, exkurzí a sportovních akcí.

Důležité postavení ve waldorfské škole má učitel, jehož úspěšnost spočívá v dokonalém poznání osobnosti dítěte a spolupráci s ostatními učiteli a rodiči. Učitel má dítěti poskytovat volnost, která mu umožní maximální rozvoj jeho vnitřních schopností. Určitou charakteristikou waldorfských škol je rozmanitost členů učitelského sboru od pedagogů, lékařů až po psychology a umělce.

Vzdělávání učitelů probíhá v seminářích waldorfských škol a klade důraz především na vlastní metodickou tvořivost.

Hlavní náplní dne v mateřské škole jsou tvořivé a námětové hry, při nichž jsou používány jednoduché přírodní materiály, které v dítěti rozvíjí fantazii a vyjadřovací schopnosti. (Rýdl, 1994)

Gruneliusová (1992) uvádí, že děti mají k dispozici nejrůznější hračky a materiály: pískoviště, houpačky, jednoduché látkové panenky, obrázkové knížky, barevné látky a závoje.

Společnými činnostmi dětí v mateřské škole je malování, modelování, vyprávění pohádek a zpěv. Při malování se děti seznamují s barvami a následně s jejich možnostmi. Podobný postup vzniká při modelování, kde se používá obarveného vosku. V obou činnostech jde především o radost z prožitku než o zobrazování konkrétních představ. Vyprávění pohádek a příběhů, kde je nejdůležitější co jednotlivé pohádkové postavy dělají, se pojí s atmosférou, ve které vyprávění probíhá. Zpěv je ve velké oblibě využíván dětmi i učitelkou při každé příležitosti. Další předmětem společného zaměstnání dětí je eurytmie, která rozvíjí radost z pohybu přirozeným způsobem a podněcuje fantazii dětí. V mateřské škole je využíváno motivu z pohádky nebo zážitku z básně.

Nezbytným předpokladem pro vzdělávání dětí je uspořádání prostoru školy, třídy i venkovního prostoru. Třídy jsou vymalovány v jemných pastelových tónech, vybaveny nábytkem a hračkami ze dřeva. Mateřská škola by měla mít k dispozici hřiště s pískovištěm a zahradu, na které se nachází skluzavky, houpačky, kvetoucí keře a záhonky.

Mateřské školy s waldorfskou pedagogikou jsou zřizovány pro děti ve věku od 3 do 7 let. **Věkově smíšené třídy** umožňují mladším dětem pozorovat hru starších a podílet se s nimi na společných činnostech a starší děti s radostí pomáhají dětem mladším. (Gruneliusová, 1992)

2.2 Pedagogický systém Marie Montessori

Zakladatelkou tohoto vzdělávacího systému byla italská lékařka Maria Montessori (1870 – 1952). V roce 1907 založila v Římě dům pro opuštěné děti předškolního věku (Casa dei bambini). Smyslem koncepce M. Montessori je předem připravené prostředí a didaktický materiál.

Základním požadavkem plnohodnotného vývoje dítěte je svobodná volba, která spočívá ve volném výběru činnosti a způsobu práce. Svoboda neznamena, že dítě neustále střídá činnosti nebo bezcílně bloudí po třídě, ale úkolem učitele je připravit mu podnětné prostředí s bohatou nabídkou pomůcek a pracovních materiálů.

Učitel je zároveň dítěti partnerem a pomocníkem na cestě životem, což vystihuje i hlavní motto pedagogiky M. Montessori „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ (Zelinková, 1997)

Didaktický materiál vytvořený M. Montessori dělí H. Holstiegová (1994) na praktická cvičení, pohybová cvičení a cvičení smyslů pomocí pomůcek. (In Zelinková, 1997)

Praktická cvičení vycházejí z činností běžného denního života, jako je oblékání, zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, zalévání květin nebo společenské chování. Pohybová cvičení jsou zaměřena na rovnovážná cvičení, chůzi po elipse, cvičení ticha a schopnost soustředit se. (Zelinková, 1997)

Smyslový materiál tvoří např. sada různých válečků, červená věž, hnědé schody, červené tyčinky nebo barevné destičky. Důležitým prvkem při používání materiálu je provádění kontroly chyb samotným dítětem. (Rýdl, 1994)

Období zvýšené vnímavosti na určité podněty nazývá M. Montessori senzitivní fáze ve vývoji dítěte. Ve věku od 3 do 6 let se jedná o aktivní činnost dítěte, rozvoj pohybových a řečových dovedností a společný život mezi dětmi. S tím souvisí i prostředí v okolí dítěte, které by mělo být upravené a v přiměřené míře předbíhat vývoj.

Zvláštní pozornost věnuje M. Montessori kosmické výchově. Jejím smyslem je zprostředkovávat dítěti povědomí o vztahu přírody se světem. Hlavní myšlenkou kosmické výchovy je výchova k míru a přátelství. (Zelinková, 1997)

M. Montessori přiznává velký výchovný význam volnému seskupování dětí, jejich vzájemnému soužití a učení ve skupinách. Prosazuje vytváření **věkově smíšených tříd** pro děti 3 – 6leté, 6 – 9leté, 9 – 12leté. (Rýdl, 1994)

Hovoří i o možnosti spojování tříd předškolních dětí a dětí základní školy. Podle M. Montessori věk nehraje při zařazování dětí do tříd roli. Rozhodující je činnost, při níž se děti vzájemně učí, spolupracují a vyvíjejí se. (Zelinková, 1997)

2.3 Začít spolu

Od roku 1994 je v České republice realizován projekt Začít spolu, který je zastoupen mezinárodní asociací Step by Step. Zakládá se na teoriích J. Piageta, E. Eriksona a L. S. Vygotského vycházejících z porozumění kategorizaci učení a pochopení psychosociálního vývoje.

Hlavní myšlenkou tohoto projektu je umožnit dětem výchovu a vzdělávání založenou na demokratických principech. Naplňování této myšlenky je závislé na kulturních podmínkách a tradicích dané země. Zaměřuje se na rozvoj charakteristických rysů osobnosti potřebných v současné společnosti, například vnímat změny a umět se jim přizpůsobit, aktivně se zajímat o učení a efektivně ho používat.

Program klade důraz na úctu k dítěti, respekt a důvěru, vlastní prožitky a zkušenosti, individuální přístup, samostatnost, spolupráci s ostatními dětmi při řešení problémů, podnětné a bezpečné prostředí.

Jedním z hlavních principů tohoto programu je spolupráce s rodinou. Rodiče se účastní činností ve třídě, pomáhají s organizací akcí pro děti, podílejí se na tvorbě individuálních plánů.

Denní program je pružný a umožňuje volný průběh činností a začleňování zvláštních akcí, například návštěvy rodičů, pobyt venku, v přírodě.

Prostor třídy je uspořádán do pracovních koutků tzv. center aktivit (domácnost, ateliér, dílna, knihy a písmena, dramatika, pokusy a objevy, kostky, manipulační a stolní hry, písek a voda, hudba, školní zahrada), která umožňují učení se prostřednictvím hry i tvůrčí práce jednotlivcům i skupině dětí. Rozvíjí se zde nápodoba, vlastní aktivita,

vyjadřovací schopnosti, rozhodování, řešení problémů, samostatnost a spolupráce. Ve třídě platí určitá pravidla, která pomáhají předcházet konfliktům.

Pedagog je dítěti partnerem, pomocníkem a průvodcem na cestě za poznáním, vytváří vhodné prostředí, posiluje sebevědomí dětí a důvěru ve vlastní schopnosti. Vzdělávání pedagogů je zajišťováno v tréninkových centrech.

Program je přizpůsoben jak pro homogenní, tak heterogenní skupinu dětí. Na základě zkušeností se **heterogenní skupina** ukazuje jako úspěšnější z hlediska rozvoje učení a sociálních vztahů. Program umožňuje integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (Gajdošová, Dujková, 2003)

2.4 Mateřská škola podporující zdraví

Vzdělávací program podpory zdraví v mateřské škole je v České republice rozvíjen od roku 1995 a je zaměřený na rozvoj kompetencí a dovedností jedince k podpoře zdraví prostřednictvím výchovy a vzdělávání.

Cílem je vytvořit podmínky pro tělesnou, duševní a sociální pohodu dítěte a přispívat ke zdravému životnímu stylu po dobu pobytu v mateřské škole.

Zdraví je chápáno jako pocit životní pohody, souladu a harmonie, které jedinec ovlivňuje svým chováním, myšlením, postoji a způsobem života. Proto je důležité, aby se děti předškolního věku učily postojům a praktickým dovednostem chránícím zdraví.

Mateřská škola podporující zdraví je založena na vzájemné toleranci, partnerství a otevřenosti, organizuje pravidelná setkání pro rodiče, nabízí rodičům možnost účastnit se výchovně vzdělávacího procesu a poskytuje rodičům odbornou pomoc.

Řízení mateřské školy se opírá o participaci a spolupráci všech zúčastněných. Spolupracuje se základní školou v okolí a vytváří příznivé podmínky pro bezproblémový přechod dětí do 1. třídy základní školy. Svými aktivitami se podílí na chodu obce a ovlivňuje její celkové klima. Učitelky svým chováním podporujícím zdravý životní styl jsou vzorem pro děti i rodiče.

Stanovuje pravidla uspořádání života v mateřské škole vycházející z respektování individuálních potřeb dítěte a umožňující učitelce pružné rozhodování a komunikaci s rodiči. Nabízí dítěti dostatek volného pohybu a vytváří prostor, čas a

prostředky pro spontánní hru dítěte a uvědomuje si její důležitost v předškolním věku. Zaměřuje se na zdravou výživu ovlivňující nejen tělesný růst, ale i duševní vývoj a podílí se na vytváření a upevňování stravovacích návyků.

Vytváří **věkově smíšené třídy**, které považuje za nejpřirozenější v rozvoji socializace a sociálního učení. Věkový rozdíl mezi dětmi umožňuje osvojování sociálních rolí, nápodobu, rozvoj jazyka a komunikace a vede učitelku k odklonu od hromadných činností a frontálních metod. Za věkově smíšenou třídu považuje takovou třídu, v níž jsou zařazeny děti od 3 do 6 let. Dbá na vyváženost rozdělení dětí ve třídách podle pohlaví a z hlediska zastoupení jednotlivých věkových skupin. Umožňuje integraci dětí se speciálními potřebami. (Havlíková, Vencálková, 2006)

3 DÍTĚ A HRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

„Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování.“ (Mertin, Gillnerová, 2003, str. 53)

Mertin a Gillnerová (2003) přisuzují hře patřičnou důležitost a význam. Hra je pro dítě předškolního věku nezastupitelná a měla by být hlavní náplní času, který v mateřské škole stráví. Dítě se pomocí hry učí nést odpovědnost za své chování, respektovat práci druhého, střídat se, rozdělit si úkoly, ale také relaxovat, odpočinout si a načerpat nové síly.

3.1 Hra dětí předškolního věku

Hra je hlavní a převládající činností dítěte ve věku od 3 do 6 let. Právě proto nazývají Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) toto období „zlatým věkem“ hry. Ve své publikaci zmiňují hlavní druhy her, které jsou v předškolním období zastoupeny.

Z intelektuálních her se jedná především o **hry námětové**, v nichž děti napodobují činnosti ze svého okolí. Patří sem například hry na maminku, na obchod, na průvodčího. Zatímco se dítě před třetím rokem soustřeďuje pouze na jeden znak představovaného jevu, dítě starší si již všímá řady detailů. Například při hře na maminku žádá k panence i výbavičku, mýdlo a hřeben. Okolo pátého roku se námětové hry stávají organizačně složitější a obsahově bohatší. Důležité jsou části oblečení typické pro jednotlivá povolání (čepice, zástěrka, taška). Dále do intelektuálních her patří **hádanky a didaktické hry**, které se hrají převážně v mateřských školách.

Další skupinou her jsou **hry senzorické**, mezi které patří hry se zvuky. V domácím prostředí jsou to píšťalky, bubínek, trubka. V mateřské škole má mít dítě k dispozici činelky, rolničky, flétničky, triangly. Kromě her se zvuky mají děti v oblíbené hry se slovy, kam patří říkadla, rozpočítadla, hádanky, jazykolamy a slovní hříčky.

V neposlední řadě jsou to dětmi oblíbené **hry pohybové**, v nichž se uplatňuje chůze, běh, poskoky, napodobivé pohyby. Mohou se uskutečňovat v místnosti, venku,

na sněhu nebo ve vodě. S postupujícím věkem se stále více uplatňují **konstruktivní hry**.

Podle Koťátkové (2005) se dítě již ve třetím roce pouští do složitějších kombinací, například překládá kostky, tvoří brány. Ve čtvrtém roce dítě vytváří ohrádky a orientuje do nich další hru, například se zvířátky nebo auty. Je schopno umístit do stavby brány, vjezdy a přejezdy. V pátém roce uzavírá konstrukční prostor stěnami a vytváří rozlehlé stavby a složitější konstrukce. Šestý rok přináší soustředění na výsledný produkt, kdy dítě opakovaně zkouší a opravuje to, co se mu nedaří. Staví složitější celky a prvky, jako například schody nebo tunely a především se snaží prostor zastřešovat.

S rozvojem fantazie se po 3. roce začínají objevovat **hry dramatické**, ve kterých dítě uplatňuje již prožité zkušenosti založené na fiktivních situacích. Dítě si samo vytváří spektrum situací a zvrátů, jež ho plně zaujmou. Vzniká zde prostor pro originální řešení a uplatnění individuálních zájmů. Tyto hry obsahují určité tajemno, napětí a hledání nových řešení.

3.2 Potřeba hrového partnera

„Děti si hrají nejprve samy (samostatná hra), potom vedle ostatních (paralelní hra) a nakonec s nimi (sdružující a kooperativní hra).“ (Millarová, 1978, s. 218)

Samostatná hra se realizuje před třetím rokem, kdy dítě nejčastěji pozoruje a napodobuje hru druhých. Ve třetím roce se objevuje **hra paralelní**, kdy si děti hrají samy, ale zároveň vyhledávají blízkost vrstevníka. (Koťátková, 2005)

V tomto věku dochází k oddělování hry chlapců a dívek. Chlapci si častěji za partnery vybírají chlapce a tvoří skupiny větší (4 – 5 chlapců). Dívky tvoří skupiny zase s děvčátky o menším počtu (2 – 3 dívky). (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Před čtvrtým rokem se objevuje **hra sdružující**, kde se více dětí domluví na společném námětu, ale vlastní realizace má individuální charakter. V průběhu hry se děti příliš nedomlouvají, ale každý si naplňuje svoji roli svým způsobem. Po pátém roce se začíná objevovat **hra kooperativní**, která umožňuje uplatňovat vzájemné vztahy. Na základě společného zájmu jsou již děti schopny vést dialog. Spoluhráč nabývá na důležitosti, ve hře se objevují konflikty a hlasité výměny názorů. S narůstající potřebou

herního partnera se objevuje snaha s někým soupeřit. Dítě je emotivně osloveno dovednostmi druhého dítěte a touží se mu nejen vyrovnat, ale proměnit situaci ve svůj prospěch. Potřeba vyniknout nabývá v tomto věku na důležitosti a bude dítě i nadále provázet. (Koťátková, 2005)

Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (1998), hry chlapců a dívek se začínají vzájemně odlišovat. Hra chlapců bývá rušnější (běhají, porážejí se) a převažují hry konstruktivní. Hra dívek je naopak klidnější, různorodější a obsahuje vzájemnou péči. Převažují hry napodobivé, kreslení a prohlížení knížek.

3.3 Volná hra

Koťátková (2005) uvádí, že v současnosti u nás stále existují mateřské školy, kde si učitelky plánují činnosti pro čas volné hry. Dětem není ponechán časový prostor pro spontánní činnost, a pokud se objeví, děti chodí za učitelkou a ptají se, na co si mají hrát. Autorka konstatuje, že tyto děti ztratily svoji přirozenou iniciativnost, potřebu seberealizace a sebedůvěru. Nejsou schopné si samy hru vymyslet, zorganizovat a uspokojivě naplnit.

Jak uvádějí Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995), každý si v naplnění pojmů hra a volná hra představí něco jiného. Často byla „hra“ stavěna do protikladu k „práci“ nebo k „zaměstnání“. Autorky uvádějí, že v praxi se do protikladu staví činnost opravdová a činnost bez hlubšího záměru, účelná a bezúčelná, vyučování a „pouhé“ hraní. V lidském myšlení zaujímá opravdová práce první místo, hra místo druhořadé. Autorky považují za chybu oddělovat práci a hru, vyučování a volnou hru a vidí to jako mylný důsledek nesprávného porovnání. Volná hra v žádném případě není přebytečný čas, kdy se vyčkává, až budou všechny děti pohromadě, aby učitelka mohla začít s jejich rozvíjením. O volnou hru nejde ani tehdy, když je skupina dětí rozdělena a hraje si pouze část z nich.

Při současné jednostrannosti prostředí, v němž se dítě učí, by měla mít volná hra v mateřské škole před vyučováním přednost. Úkoly mateřské školy se přece týkají volné hry dítěte stejně jako jeho rozvíjení. Autorky se domnívají, že je nutné přiznat volné hře přinejmenším rovnocennost. Upozorňují na to, že pokud je volná hra v předškolním

věku podceňována a vytýkána, dítě se odnaučí hrát. Může se tak vyvinout první odpor k učení, protože vyučování a učení jsou často prožívány jako neradostná povinnost. V mateřské škole je často neradostné vyučování označováno jako hravé. Autorky poukazují na zneužívání pojmů „hra“ a „hravý“. Za nejdůležitější úkol mateřské školy považují rozvíjet dítě ve smyslu dávat mu podněty a respektovat jejich zpracovávání ve volných hrách.

Podle Koťátkové (2005) je volná hra taková činnost, kde si dítě samo volí námět, záměr a spontánně prozkoumává, zkouší, ověřuje a vytváří. Podle vlastního uvážení si volí potřebné hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými.

3.3.1 Znaky hry

Podle Boreckého (1982) je každá hra provázena určitými znaky, které určují její strukturu. Vymezení těchto rysů je důležité pro porozumění hře, ale i pro odlišení od projevů, které hru pouze připomínají. Ve své publikaci vymezuje hlavní rysy hry následujícím způsobem:

Hraní je vždy **smysluplné**, každá hra něco znamená a náleží k ní moment, který jí dává smysl. Hra se stává hrou až v okamžiku, kdy se utváří její vnitřní smysl, který není dán předem, ale vyvíjí se postupně v jejím průběhu.

Hra je **samoučelná**, má svůj cíl a smysl sama v sobě. Dítě při hře prožívá pocit radosti, napětí a opojení, ale také nejistotu a náhodu. K hrovým prožitkům patří i pocit svobody, zpočátku se záporným výměrem, později jako seberealizace.

Dalším rysem je **hrové zdvojování**, které je skutečné a zároveň i fiktivní. Panenka či loutka mohou zastupovat nejrůznější role, ale zároveň zůstávají panenkou nebo loutkou. Dítě se může ze hry vrátit zpět do skutečnosti.

Ke každé hře náleží i její **nástroj – hračka**. Hračkou se může stát jakýkoliv předmět, kterého je jako hračky použito.

Čas hry umožňuje prožívat ve hře vnitřní nekonečnost. Ačkoliv má hra svůj začátek i konec, atmosféra, v níž je prožívána, má zdání nepřerušovaného trvání.

Předposledním rysem je **prostor hry**, který ačkoliv je ohraničen a vymezen, dítě tyto hranice nevnímá jako omezení, ale jako možnost k plnému otevření.

K rysům hry patří i **pravidla hry**, která její průběh umožňují.

Koťátková (2005) vymezuje základní znaky, které se ve hře projevují takto:

Spontánnost se projevuje v přirozeném, aktivním chování a různorodé improvizaci. Dítě samo dává ke hře podněty, stanovuje své cíle a záměry.

Zaujetí hrou má podobu hlubokého soustředění na činnost. Dítě nevnímá okolí a odmítá přijmout podněty, které s jeho hrou nesouvisejí. Vyslovuje nesouhlas a nespokojenost, pokud je nuceno hru přerušit.

Radost a uspokojení dává dítě najevo úsměvem, gesty, pohyby či samomluvou.

Tvořivost spočívá v novém, originálním upravování a konstruování skutečností z okolního světa a jejich kombinování.

Fantazie pomáhá dětem překlenout omezení dětských možností, dovoluje zapojení a obohacení představ a zkušeností.

Opakování je dominantním znakem hry. Dítě se rádo vrací ke hře, kterou si již vyzkoušelo, a je spokojené, když se může ve známé situaci, konstrukci nebo příběhu znovu ocitnout.

Přijetí role znamená velký přelom ve hře dítěte. Dítě si podle svého zájmu vybírá a přetváří určité situace a na základě svých zkušeností si volí roli.

3.4 Úloha učitelky

„Nejvýše možná volná hra, popřípadě co možná nejvolnější hra, jak by se mělo správně říkat, úplně vylučuje, aby učitelka dělala něco jiného, než sledovala, eventuálně zasáhla a ochotně pomohla.“ (Caiatiová a kol., 1995, s. 16)

Jak uvádí Koťátková (2005), učitelky jsou často rozpačité, když mají vysvětlit svoji pozici při volné hře dětí. Cítí se často nevyužity, a proto se věnují administrativním záležitostem. A přitom jedním z hlavních znaků profesionality učitelek je pozorovat a umožnit dětem plnohodnotně si hrát. K vytvoření kvalitních podmínek a prostoru pro hru, výběru hraček a pomůcek, které hru motivují a stimulují, potřebuje učitelka znát

vývojové a věkové zvláštnosti dětí. Měla by také citlivě vnímat a vyhodnocovat dynamiku skupiny, reagovat na vzniklé situace a za spolupráce dětí zformulovat základní pravidla, která pomohou zachovat bezpečné prostředí. V žádném případě by neměla volnou hru dětí předem plánovat, ale nechat je svobodně novou situaci uchopit. Pokud je dětmi vyzvána, měla by být schopna zaujmout určitou roli v jejich hře, reagovat na jejich potřeby, dokázat ustoupit do pozadí a přesto být dětem nablízku.

Dále autorka hovoří o akceptaci, empatii a autenticitě, které jsou důležité k utváření sebepojetí dítěte předškolního věku. Učitelka akceptuje dítě při hře tím, že přijímá volbu jeho hry a její průběh, dále hru sleduje a je dítěti v případě potřeby nápomocna. Přistupuje k dítěti bez předsudků, vnímá a vcítuje se do jeho pocitů a dokáže být k dětem otevřená.

Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995) zahrnují volnou hru do kontextu tzv. „otevřených“ nebo „flexibilních, pružných“ metod vyučování, které vyžadují od učitelky velkou odbornou zkušenost, skutečnou angažovanost a intenzivní pozornost. Učitelka může pouze vytvořit podmínky, pomáhat a povzbuzovat. Během volné hry si s dětmi nehraje, pouze aktivně pozoruje. Děti mají dostatek vlastních nápadů a vzájemně si dodávají podněty. Podle autorek není dospělý ve hře rovnoprávným partnerem, zaujímá spíše roli vedoucího.

3.5 Hračka ve vztahu k homogenním a heterogenním skupinám

„Hračka je vždycky součástí prostředí, ve kterém dítě žije, částí skutečnosti, jež ho obklopuje a kterou poznává, i předmět, jenž pomáhá plně nebo jen částečně uspokojovat jeho potřeby.“ (Opravilová, 2003, s. 384)

Podle Opravilové (2004) mají tradiční hračky vysokou kulturní úroveň, vkusné výtvarné zpracování, estetickou působivost a nechybí jim ani porozumění pro psychiku dítěte. Dříve sloužily dětem ke hře předměty, jako například kamínky, špalíčky, provázky a přírodniny, které dnešní doba považuje za nedostačující impuls.

Současná nabídka hraček je nadstandardní a mohou s ní být spojena i určitá rizika. Často vycházíme z toho, co se nám samotným líbí a velmi často také „předbíháme“ vývoj dítěte dopředu. Předkládáme hračky, které jsou pro dítě náročné a odpovídají

vyššímu věku. V opačném případě se dítěti dostanou do rukou hračky, kterým už odrostlo. (Opravilová, 2004)

Podle Opravilové (2003) lze hračky rozdělit do několika kategorií, které se s věkem dítěte rozšiřují, obohacují, mění ve velikostech i proporcích. Zároveň se autorka zmiňuje o hračkách, které provázejí dítě po celé dětství, jako například míč, panenka, medvídek nebo autíčko.

„K základním funkcím hračky patří pomoci dítěti pochopit svět, učit se mu rozumět, vystopovat některé souvislosti, poznávat hybné mechanismy v technice.“ (Opravilová, 2003, s. 387)

Do nejmladší věkové skupiny řadí Fixl všechny pohyblivé hračky, dřevěné i plastové, např. jednoduchá autíčka a vozíky, zvukové a hudební hračky, skládací kostky, pyramidy, panenky, figurky, míče, jednoduchá zvířátka. (In Titěra, 1963)

Z publikace Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) můžeme tento výčet doplnit o stolní hry, jako jsou různé vkládačky, navlékací tvary, obrázkové loto, dále pak o hračky na písek, kam patří lopatka, kbelíček a tvořítka.

Do starší a nejstarší věkové skupiny zařazuje vlaky, auta, stavebnice, skládanky, panenky různých velikostí, oblékací soupravy pro panenky, nábyteček a vybavení pro kuchyňky (kamna, nádobí), mozaiky, traktory, bagry, jeřáby. (In Titěra, 1963)

Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) ve své publikaci uvádějí výčet vhodných hraček pro věkovou skupinu od 3 do 6 let takto:

- panenka s vybavením (oblékací a toaletní souprava, nádobíčko, postýlka, kočárek);
- miniaturní panenka s vybavením;
- textilní panenka nebo medvídek;
- maňásci, loutkové divadlo;
- stavebnice: konstruktivní (z dřevěných kostek nebo umělohmotných tvarů), námětové (např. města, vesnice);
- dopravní prostředky: skládací vláček, nákladní auto, autojeřáb;
- stolní hry: domino, loto, obrázkové karty, mozaiky, vkládačky;
- pohybové hračky: míč, obruč, švihadlo, kroužky, kuželky, koloběžka; pro sezónní činnosti: sáně, brusle, lyže, boby;

- tabule, křídly, temperové barvy, tužky, skládačky a vystřihovánky z papíru, modelovací hlína, modurit;
- navlékací korále a tvary;
- souprava na šití a vyšívání;
- pracovní nástroje: kladívko, kleště;
- nářadí k práci na zahradě: rýč, hrábě, lopata, konvička;
- hračky na písek: kbelíček, lopatka, tvořítka;
- hračky do vody: zvířátko z umělé hmoty, nafukovací hračky;
- zvukové hračky: bubínek, píšťalka, trubka, triangel.

Mezinárodní organizace ICCP (International Council for Children's Play) stanovila zásady pro hodnocení kvality hraček:

- **Věk dítěte**, kdy je nutné odlišit věk kalendářní od věku mentálního a přihlídnout k individuálním odlišnostem.
- **Využití fantazie**, pomocí které dítě uplatňuje vlastní představy.
- **Srozumitelnost** se týká stylizace, která by měla odpovídat stupni rozumového rozvoje. Pro mladší děti je důležité zvýraznit podstatné znaky a velikostní poměry.
- **Škála herních možností** se týká zajímavosti hračky, která poskytuje různé příležitosti ke hře. Příliš dokonalé hračky s tlačítkovým ovládáním svádějí k pouhé manipulaci.
- **Velikost** znamená nejen poměr mezi tělesnými proporcemi, ale i úroveň rozvoje motoriky. Čím je dítě menší, tím větší konstruktivní prvky potřebuje.
- **Skladba aktuálního herního souboru**, kdy určité typy hraček potřebuje dítě v každém věku, např. malý míček do ruky, větší na házení.
- **Vhodný materiál**, kdy jsou upřednostňovány hračky ze dřeva, plastové hračky až od tří let.
- **Tvar a barva** spočívá v preferenci hraček neutrálních (světle hnědé odstíny s plochami jasných barev).
- **Pevnost a trvanlivost**, která vychází z funkce a využití.

- **Konstrukce a mechanika**, která je založena na principu pohybu hračky, který by měl být jednoduchý a pro děti srozumitelný.
- **Bezpečnost hračky** podléhá přísné atestaci podle mezinárodních norem. Nákup levných hraček v tržnicích může být rizikový.
- **Cena hračky**, kdy je nutné brát v úvahu hodnotu tržní a hodnotu výchovnou. (Opravilová, 2004)

3.6 Soubory hraček

Borecký (1982) se ve své publikaci zmiňuje o dvou souborech hraček. Prvním z nich je soubor *stavebnice světa*, který odpovídá exteriérové stavebnici města nebo vesnice. Soubor by měl obsahovat domečky, stromečky, figurky lidí a zvířat, vojáčky, autíčka, vláčky, letadla, ohrady a ploty. Dále doplňky jako papír, špejle, modelovací hmotu. Z materiálu stavebnice světa je možné postavit městečka či vesnice, statky se zvířaty, zoologické zahrady, pohádkové či bojovné scény, letiště, železnice, silnice a křižovatky s automobilovou dopravou.

Soubor *loutkové scény* klade důraz na identifikační prvky s možností budovat exteriérové i interiérové sestavy. Materiál loutkové scény by měl zahrnovat rodinu loutek, dále zvířátka a stromečky, dopravní značky, nádobíčko, nábytek a nářadí. Z materiálu loutkové scény vznikají různé výjevy v bytě či domě, na rodinné procházce nebo pobytu v nemocnici. Pomocí figurek dochází k identifikaci s osobami v rodině a nahlédnutí do problematiky rodinného prostředí. Autor nedoporučuje směšovat hračky obou souborů dohromady. Soubor loutkové scény je vhodný spíše pro starší děti. Se soubory hraček je možné stavět světy či scénky na podlaze, na stole, doma, v případě příznivého počasí i na zahradě.

Při individuální hře není vhodné do hry dítěte zasahovat, ale věnovat mu pozornost po jejím ukončení. Při potřebě spoluhráče žádá dítě nejčastěji sourozence nebo dospělou osobu. V takovémto případě je možné nechat děti spolupracovat mezi sebou, aktivně se do hry zapojit nebo se hry účastnit v roli pozorovatele. Při hře s velkou skupinou dětí dochází k dělení na menší zájmové skupinky.

V sestavách se objevují individuální, kulturní a národní rozdíly. Charakterové rysy se projevují především na počátku a v průběhu sestavování. Je to zřejmé například z toho, kam je umístěn střed sestavy, kolem něhož probíhají komunikace, silnice, ulice, řeky a železnice. Dítě často ze středu uhýbá a hra je chaoticky rozptýlena bez patrné organizace. V sestavách je dále patrný vývoj konstrukcí menších a větších dětí, který probíhá od jednoduchosti ke složitosti. Rozdíly spatřujeme také v chování dítěte při hře. Některé dítě se při pohledu na hračky ihned pouští do stavby a uplatňuje své nápady, jiné si svou stavbu plánovitě rozmýšlí či vyhledává oporu a povzbuzení dospělé osoby. Po umístění hraček podle základního tématu se setkáváme se zaváháním, bezradností. Další fázi hry představuje dokreslování podrobností, dramatizace příběhu. Setkáváme se i s přerušováním hry nebo s opakováním námětu. Také ukončení hry je rozdílné, kdy některé dítě postaví městečko definitivně, jiné ihned po ukončení přechází k jiné činnosti. Z rozhovoru nad konečnou sestavou se dozvídáme o prostorovém uspořádání města či vesnice, časovém určení děje, pohybu lidí a dopravních prostředků.

Podle Millarové (1978) soubory miniaturních figurek, které umožňují, aby dítě vytvořilo celý „svět“ s lidmi, domy, auty, dopravou, zvířaty, poli a silnicemi jsou velice vhodným materiálem v projektivních testech.

4 VÝZNAM VĚKOVĚ HOMOGENNÍCH A HETEROGENNÍCH TŘÍD

V současné době je plně v kompetenci ředitelek mateřských škol zvolit si, jak uspořádají děti do tříd. Podle počtu a věku přihlášených dětí se můžeme setkat s třídami věkově homogenními, v nichž bude třída pro děti od tří do čtyř let, třída pro děti čtyřleté až pětileté a třída pro děti pětileté až šestileté nebo třídami věkově heterogenními pro děti od tří do šesti (sedmi) let. V následující kapitole se budu podrobněji zabývat přínosy a problémy v obou uvedených typech tříd – z hlediska socializace, kvality hry, potřeby hrového partnera, práce pedagoga.

4.1 Věkově homogenní třídy

Ve třídě s nejmladšími dětmi patří mezi negativní projevy chování adaptační problémy, které se vyskytují převážně na začátku školního roku, ale objevují se i v jeho průběhu. (Koťátková, 2008)

Určitou výhodou a tím i méně problémovou adaptací může být zkušenost dětí s návštěvou mateřského centra nebo jiného podobného zařízení, kde dítě získá zkušenost s vrstevníky a je zvyklé se na určitou dobu odpoutat od rodičů.

Dalším problémem bývají nedostatečně rozvinuté sebeobslužné dovednosti, kterými děti stráví delší čas. Vzájemná komunikace není příliš rozvinutá, stejně jako schopnost řešit nedorozumění. Dětská potřeba vyzkoušet si ve stejný okamžik hračku, kterou si vybralo jiné dítě, vede ke konfliktům. Velká vazba na rodinu spojená s opravdovým odloučením od rodičů, potřeba kontaktu s dospělou osobou, organizace a řešení situací stojí energii dětí i učitelku. (Koťátková, 2008)

Učitelka musí takto malým dětem dopřát více času, péče, pomoci, pozornosti, uplatňovat individuální přístup a pozvolně přecházet od jedné činnosti ke druhé.

Ve věkově stejnorodé skupině můžeme pozorovat větší nárůst stereotypu ve hře, menší posun v kvalitě jednotlivých vývojových fází hry, dále častější pokles aktivní účasti, lhostejnost vůči možnosti volně si hrát nebo naopak nárůst neklidu a poškozování hry druhému dítěti.

Ve věkově stejnorodé skupině lze nalézt i pozitiva, především v nejstarší věkové skupině. Jedná se o seskupování jednotlivců podle zájmů a dovedností a možnost užívat si vrcholných etap hry. Děti často vyzývají učitelku k realizaci her s pravidly. Pokud učitelka dětem vyhoví, neruší nebo neomezuje hru mladších dětí, jak by se mohlo stát ve věkově heterogenní skupině. (Koťátková, 2005)

Učitelka se může u nejstarších dětí více zaměřit na vzdělávací složku a zařazovat náročnější činnosti. Některé děti už umí číst, mají zájem a touhu učit se novým věcem. Svou roli zde hraje i větší samostatnost a pocit důležitosti z blížícího se nástupu do školy.

Učitelky musí ve věkově homogenních třídách promýšlet skupinovou práci ve vzdělávacím procesu a cíle naplňovat např. formou projektu. V žádném případě by neměly sklouznout k postupům stejné nabídky po všechny děti. Rozhodně neplatí, že všechny děti podávají stejné výsledky a vyhovují jim stejné metody práce jen proto, že jsou stejně staré. (Koťátková, 2008)

Při současné tendenci naplnit třídy mateřských škol na maximum mi připadá obtížné organizačně zvládnout a uspokojit potřeby všech dětí ve třídě. Osobně si myslím, že zřizování homogenních tříd pro děti 3 – 4leté má smysl pouze za splnění určitých podmínek – větší počet učitelek a menší počet dětí ve třídě.

4.2 Věkově heterogenní třídy

Přínosem ve věkově smíšené třídě je klidnější adaptace nejmladších dětí, na které má vliv zralejší chování dětí starších. Také sebeobsluha připadá tříletým dětem samozřejmá, pokud ji vidí u starších dětí. Nejmladší děti jsou přirozeně motivovány k poznávání, kvalitnější komunikaci a rozšiřování slovní zásoby. (Koťátková, 2008)

Z vlastní zkušenosti mohu uvést příklad čtyřletého chlapce, který v loňském roce (2010/2011) používal pouze jednoslovné výrazy, s dětmi nekomunikoval a uchýloval se k samostatné hře. Po několika měsících si osvojil jednoduché věty a začal si s dětmi hrát.

Starší děti prožívají uznání mladších dětí, které jsou schopné přijmout méně důležité role a činnosti, protože si tak naplňují touhu a zájem být starším dětem na blízku.

Mladší děti mohou hře starších přihlížet a inspirovat se jí. Mohou pozorovat kooperativní prvky ve hře, dominantní postavení nebo naopak podřízení se, volbu námětu, radost z výsledku, vzájemnou komunikaci a řešení nedorozumění. (Koťátková, 2005)

Pokud se starší dítě nedokáže z nějakého důvodu zařadit do skupiny stejně starých dětí, je zde možnost nalézt partnera pro hru mezi dětmi mladšími. Dítě se tak necítí osamělé a vyřazené ze skupiny. Ve věkově smíšené skupině probíhá přirozeným způsobem vzájemné učení dětí, kdy starší děti hledají vhodný způsob, jak mladším něco vysvětlit. Často hledají vhodná slova a opakují informaci s různými obměnami. Opakováním si starší děti upevňují své poznatky a zkušenosti. (Koťátková, 2008)

Také proces osvojování si pravidel společného soužití probíhá u mladších dětí mnohem přirozeněji, pokud vidí jejich dodržování u starších kamarádů. Společně s dětmi jsme vytvořili pravidla, která máme vyvěšená ve třídě. Děti si pravidla rychle osvojily a snaží se je dodržovat, případně upozorní kamaráda na jejich porušování.

Podle Koťátkové (2005) má dítě právo vyčlenit se z řízené činnosti a pozorovat. Učitelka a děti nevnímají tento fakt negativně, protože to bývá ve věkově smíšených skupinách běžnější.

Ze své praxe mohu uvést příklad čtyřleté holčičky, která nemá v oblibě pohybové hry, ve kterých se běhá, a děti se hlasitě projevují. Pokaždé se mě zeptá, zda se může jít posadit na lavičku a hru pouze pozoruje. Z mého pohledu se stydí projevit před ostatními dětmi a příliš si nevěří.

Věkově smíšené třídy poskytují podle psycholožky Halíkové více příležitostí k „rozkazování“ mladším dětem dětmi staršími. Pravdou je, že snáze se rozkazuje mladším dětem než dětem stejně starým. Učitelky by proto měly být schopné odlišit pomoc od „rozkazování“ a včas zasáhnout. Psycholožka konstatuje, že děti v předškolním věku jsou ještě natolik tvárné, že dokážou přijmout nastavenou hranici.

Věkově smíšená třída přináší zvýšené nároky na práci učitelky. Otázkou je, jak v rámci velkého počtu dětí ve věku od tří do šesti (sedmi) let naplnit vzdělávací složku. U mladších dětí se více uplatňuje výchovná složka, ale s postupujícím věkem získává na významu složka vzdělávací. Sjednotit potřeby všech dětí je složité. Určitým řešením může být oddělená práce s předškolními dětmi ve třídě, zatímco mladší děti odcházejí s druhou učitelkou na zahradu. (In Kramulová, 2011)

Učitel musí připravovat více rozmanitých činností a brát ohled na rozdílné potřeby dětí. Velmi důležitá je vzájemná koordinace aktivit mezi pedagogy. Vysoký počet dětí ve třídě do určité míry omezuje vzdělávání a je nutné vzdělávací složku dobře organizačně a časově naplánovat.

Podle Havlové (2004) by se pedagog ve věkově smíšené skupině měl zaměřit:

- na pochopení významu věkově heterogenní skupiny pro rozvoj dítěte;
- na uvědomění si rizik jednostranného zaměření na danou skupinu jako celek;
- na znalost a respektování vývojových zvláštností každé věkové skupiny;
- na odklon od frontálních činností a podporování spontánních činností;
- na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami;
- na odstranění soutěživosti a soupeření. (In Spilková, 2004).

Podle Kořátkové (2008) by měly věkově smíšené třídy splňovat určitá kritéria: dostatečný počet nejstarších dětí ve třídě (dívek i chlapců), vhodné zařazení dětí se speciálními potřebami nebo dětí cizinců. Psycholožka Halíková doporučuje vytvořit třídy pro děti 3 – 5leté a 5 – 6leté. Je toho názoru, že děti by si postupně měly zvykat na odlišný systém práce a jiné rozdělení zátěže a odpočinku. Tímto způsobem by se podařilo propojit sociální výhody věkově heterogenního uspořádání s předškolní přípravou. (In Kramulová, 2011)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Zaměření mé bakalářské práce se soustředilo na hru a hračku v mateřské škole. Cíle praktické části se zabývaly deskripcí vybavenosti souborů hraček ve věkově heterogenní třídě, dále pozorováním volné hry dětí zaměřeným na vytváření tematických souborů hraček a v poslední řadě vytvořením vlastního herního souboru a jeho uplatněním v dětské hře.

V praktické části své diplomové práce budu pozorovat volnou hru dětí a ověřovat užití již zmíněného herního souboru ve hře ve věkově homogenních a heterogenních skupinách v mateřské škole. Poté budu v heterogenní třídě pozorovat, zda předložený nový herní soubor děti motivuje k vytváření herních souborů podle vlastních představ a fantazie. Následně provedu srovnání výsledků ze dvou heterogenních tříd, ve kterém se zaměřím na vzniklé tendence dětí pro vytváření vlastních souborů pro hru z jednotlivých hraček.

5 CÍLE

1. Zjistit jaké přínosy a problémy pro hru vytváří věkově homogenní a heterogenní skupiny v mateřské škole.
2. Zaměřit se na věkové zvláštnosti přístupů dětí ke hře ve věkově homogenních a heterogenních třídách prostřednictvím herního souboru Hospodářství.
3. Pozorovat, zda herní soubor ve věkově heterogenní skupině motivuje děti k vytváření vlastních souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček.
4. Porovnat výsledky pozorování volné hry dětí ve dvou věkově heterogenních skupinách se zaměřením na tendence k vytváření herních souborů.

6 HYPOTÉZY

1) Hypotézy vztahující se k 1. cíli:

- 1.1 V homogenní třídě u nejmladších dětí předpokládám sníženou potřebu vstupovat do hry s vrstevníky a u starších a nejstarších dětí bude převažovat společná hra o třech a více dětech.
- 1.2 V homogenní třídě u nejmladších dětí předpokládám větší potřebu kontaktu dospělé osoby při volné hře a větší četnost konfliktů týkajících se výběru hračky.
- 1.3 V heterogenní třídě očekávám menší četnost konfliktů mezi dětmi a častější začleňování mladších dětí, a to všech věkových kategorií, do hry s dětmi staršími.

2) Hypotézy vztahující se ke 2. cíli:

- 2.1 V homogenní skupině u nejmladších dětí bude převažovat hra orientovaná na možnosti nově předloženého souboru a u starších a nejstarších dětí se nebude významněji lišit od hry v heterogenní skupině.
- 2.2 V homogenní skupině u starších a nejstarších dětí očekávám tendenci k soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny.
- 2.3 V heterogenní třídě očekávám, že děti budou mít potřebu doplňovat nabídnutý soubor dalšími herními prvky a v případě potřeby měnit jeho tematický význam.
- 2.4 Dále očekávám, že velikost herní skupiny bude pomocí herního souboru Hospodářství s věkem narůstat.

3) Hypotéza vztahující se k 3. a 4. cíli:

- 3.1 Předpokládám, že herní soubor probudí v dětech zvýšenou potřebu k vytváření vlastních tematických souborů z jednotlivých hraček.

7 METODY

Pro objasnění prvního cíle jsem zvolila metodu strukturovaného přímého pozorování volné hry dětí ve věkově homogenní a heterogenní skupině. K zaznamenání údajů jsem vytvořila pozorovací arch, který jsem shodně použila pro oba typy skupin. Ve věkově heterogenní skupině byl pozorovací arch rozšířen o údaj „začlenění mladších dětí mezi starší“. Volnou hru dětí v obou typech tříd jsem dokumentovala fotograficky (viz příloha č. 1, 3, 5, 7). Všechny pozorované děti měly podepsaný souhlas s fotografováním. Pozorovací archy volné hry dětí ve věkově homogenní a heterogenní skupině uvádějí tabulky č. 1 – 10, 12 – 21, 23 – 32, 34 – 43.

K dosažení druhého cíle jsem zvolila experiment s tematickým herním souborem, který byl pro děti nový. Metodou zjišťování věkových zvláštností přístupů dětí ke hře ve věkově homogenní a heterogenní skupině bylo strukturované zúčastněné pozorování. Údaje o hře jsem zaznamenávala do vytvořeného pozorovacího archu, který jsem shodně použila pro oba typy tříd. Hru s herním souborem v obou typech tříd jsem navíc dokumentovala fotograficky (viz příloha č. 2, 4, 6, 8). Pozorovací archy hry s novým herním souborem uvádějí tabulky č. 45 – 84.

K dosažení třetího cíle jsem zvolila metodu zúčastněného pozorování volné hry ve věkově heterogenní skupině v rozsahu dvou týdnů. Údaje o hře jsem zaznamenávala do záznamové oblasti „vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček“ pozorovacího archu (tabulka č. 75 – 84).

Metodou vztahující se k dosažení čtvrtého cíle je komparace výsledků volné hry dětí ve dvou věkově heterogenních skupinách se zaměřením na vytváření vlastních herních souborů.

8 VLASTNÍ VÝZKUM

Realizace výzkumu je rozdělena na dvě základní části. První část výzkumu byla realizována v mateřské škole s homogenním uspořádáním tříd. Vedení mateřské školy mi po předchozí domluvě umožnilo realizaci pozorování volné hry dětí a následné

umístění nového herního souboru do dané třídy. Pozorování volné hry a hry s herním souborem bylo realizováno od října 2010 do ledna 2011.

Druhá část výzkumu byla provedena v mateřské škole, kde jsem v současné době zaměstnána. Třída, ve které jsem pozorování volné hry a hry s herním souborem realizovala, je věkově heterogenní. Následně jsem po dobu dvou týdnů pozorovala, zda herní soubor děti motivuje k vytváření vlastních souborů ze separátních hraček. Pozorování probíhalo od února do března 2011.

Poté byla provedena komparace výsledků vzešlých z pozorování volné hry, které se týkalo tendence dětí k vytváření vlastních tematických souborů hraček ve věkově heterogenních skupinách.

8.1 Popis vlastního herního souboru „Hospodářství“

Při realizaci herního souboru jsem se inspirovala knihou Vladimíra Boreckého (1982) „Světy hraček“. Herní soubor „Hospodářství“ svým materiálem odpovídá souboru stavebnice světa, který by podle Boreckého měl obsahovat domečky, stromy, figurky lidí a zvířat, ohrady a ploty. Podrobněji se o souborech Vladimíra Boreckého zmiňuji v kapitole 3.6. Herní soubor „Hospodářství“ jsem nechala vyrobit ze smrkového dřeva a obsahuje celkem 63 prvků. V celém souboru je dominantní budova statku s půdním prostorem, která má výšku 40 cm, délku 66 cm a šířku 34 cm. V přízemí budovy se nachází ustájení pro zvířata, půdní prostor slouží k úschově sena a slámy. Soubor dále obsahuje králíkárnou, domácí zvířata s mláďaty, stromy, povozy a ohrady pro zvířata. Všechny prvky souboru s výjimkou králíkárný jsou zhotoveny tak, aby se v případě potřeby daly uschovat do budovy statku. Soubor je ponechán v přírodní podobě, pouze stromy, dveře, střecha statku a králíkárný jsou natřené. Je tak ponechán prostor pro dětskou fantazii. Opracování dřeva a nátěr odpovídá hygienickým požadavkům. Z důvodu nešetrného zacházení s prvky souboru při hře v homogenních třídách jsou některé prvky opravené nebo zcela nově vyrobené.

S tímto souborem jsem experimentálně pracovala a proces hry ve věkově smíšené skupině popsala ve své bakalářské práci (2009). Zpracování bakalářské práce mě vedlo k novému rozšířenému a prohloubenému experimentu v nových skupinách dětí.

Výsledky bakalářské práce mě podnítily k dalšímu pozorování, a to především ve dvou odlišně organizovaných skupinách dětí – věkově homogenní a heterogenní.

Níže uvádím detailní výčet prvků obsažených v souboru.

1. Osoby

Muži (2)

Ženy (2)

2. Zvířata

Kůň (1)

Kráva (2)

Ovce (2)

Prase (2)

Slepice (5)

Husa (2)

Králík (2)

Pes (1)

3. Příroda

Kulaté stromy (2)

Sloupovité stromy (2)

4. Povozy

Žebřinový vůz velký (1)

Žebřinový vůz malý (1)

5. Budovy

Statek (1)

Králíkárna (1)

6. Doplnky

Ohrady (4)

Oprat' pro koně (1)

Koryto (1)

7. Nestrukturovaný materiál

Polínka malá (7)

Polínka velká (14)

Balíky slámy malé (2)

Balíky slámy velké (2)

Balíky trávy (3)

8.2 Plán pozorování a jeho realizace

Pro první část svého pozorování jsem vytvořila pozorovací arch, do kterého jsem po dobu dvou týdnů zaznamenávala průběh volné hry dětí ve třech věkově homogenních skupinách. Sledovala jsem a zaznamenávala následující kritéria: potřeba hrového partnera, potřeba kontaktu s učitelkou a konflikty mezi dětmi. Poté jsem do třídy umístila vlastní soubor, který byl pro děti nový. Po dobu dvou týdnů jsem zúčastněně pozorovala hru dětí s herním souborem a zaznamenávala do pozorovacího archu projevy dětského chování. V této experimentální části sleduji námět, velikost herní skupiny, doplňování souboru dalšími herními prvky a soupeření či vyčleňování některých dětí z herní skupiny. Při pozorování hry s herním souborem jsem se zabývala pouze dětmi, které nově vytvořený tematický soubor uplatnily ve své hře. Pozorování volné hry a hry s herním souborem v nejmladší skupině jsem realizovala od října do listopadu 2010. Pozorování skupiny starších dětí bylo realizováno v lednu 2011. Skupinu nejstarších dětí jsem pozorovala od listopadu do prosince 2010. Skladba a počet dětí byly při každém pozorování odlišné, což bylo způsobeno nemocností dětí nebo odchodem na zájmový kroužek. Pozorování jsem realizovala okolo osmé hodiny ránní, v době ranních her, po dobu přibližně 45 minut.

V druhé části pozorování jsem se zaměřila na hrové chování dětí ve věkově heterogenní skupině. Zde jsem využila shodný pozorovací arch jako u předchozího pozorování, který jsem rozšířila o údaj „začlenění mladších dětí mezi starší“.

Pozorování volné hry dětí bylo realizováno po dobu dvou týdnů. Poté jsem do třídy umístila herní soubor, který byl pro děti nový. Hru dětí s herním souborem jsem zúčastněně po dobu dvou týdnů zaznamenávala do pozorovacího archu, který byl shodný jako u předchozího pozorování hry s herním souborem. Počet dětí v herní skupině byl každý den odlišný, což bylo způsobeno nemocností dětí, docházkou pouze v určitých dnech nebo odchodem dětí na zájmový kroužek. Pozorování jsem realizovala okolo osmé hodiny ranní, v době ranních her, po dobu přibližně 30 minut. Po ukončení pozorování hry s herním souborem jsem po dobu dvou týdnů zaznamenávala, do jaké míry herní soubor dětí ovlivnil k vytváření vlastních souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček. Pozorování v heterogenní třídě probíhalo od února do března 2011.

8.3 Vyhodnocení pozorovacích archů – volná hra

8.3.1 Věkově homogenní skupina 3 – 4 roky

Pozorování volné hry dětí bylo realizováno v říjnu 2010 pětikrát týdně po dobu 14 dnů. Jednotlivé pozorovací archy o volné hře dětí jsou zpracovány do tabulek č. 1 – 10.

V září 2010 nastoupilo do červené třídy (pro nejmladší děti od 3 do 4 let) 24 dětí, z toho 15 chlapců a 9 holčiček. Do nástupu dosáhlo všech dvacet čtyři dětí věku tří let. Jedna holčička byla do třídy přijata po dovršení třetího roku (říjen 2010). Adaptace všech dětí proběhla bez problémů, pouze holčička přijatá do třídy v říjnu vyžadovala první dva týdny přítomnost matky ve třídě, po jejím odchodu plakala a držela se u paní učitelky.

Jedním kritériem, které jsem při pozorování sledovala, byla potřeba hrového partnera. Od počátku byl patrný zájem o druhé děti, navazování herních kontaktů. Děti velmi často hru přerušovaly, odbíhaly a přidávaly se do skupinky jiných dětí. To způsobovalo obtížné zaznamenávání v kategorii „potřeba hrového partnera“. Děti si hrály ve dvojicích, trojicích a také ve vícečetných skupinách. Podíl jednotlivých typů her (samostatná hra, hra ve dvojici a společná hra), uvádí tabulka č. 11. Od samého počátku pozorování byl patrný vzrůst realizace hry ve dvojici v porovnání se samostatnou hrou. Druhý den jsem zaznamenala pokles hry ve dvojici, převažuje hra samostatná. Sedmý den zaujímá hra samostatná a hra ve dvojici stejný podíl. Společná

hra zaujímá v porovnání s hrou ve dvojici větší zastoupení. Pouze třetí den jsem zaznamenala pokles společné hry, převažuje hra ve dvojicích. Devátý a desátý den se realizace společné hry dětí neobjevila. Ve hře dětí se objevovaly náměty z jejich životů – děti „jedou“ v autobuse, „jdou“ do obchodu, hrají si na doktora. Dvě holčičky nejdříve vozily panenky v kočárku po třídě, poté se i s kočárky přemístily do kuchyňky, kde pro panenky „pekly“ dort a krmily je. Dva chlapci si hráli „na hasiče“, jezdili s auty po třídě a hru doprovázeli citoslovci. Jedenkrát jsem zaznamenala společnou hru o počtu 6 dětí: 3 holčičky a 3 chlapci. Děti si „stavěly“ úkryt z dřevěných a molitanových kostek. Náměty hry se často opakovaly. Děti vytvářely skupiny dívčí, chlapecké nebo smíšené. Velmi často si přinášely hračky z domova, které přispívaly ke klidnější adaptaci. Holčičky si nosily plyšové hračky a panenky, chlapci autíčka. Během pozorování volné hry děti vytvořily 24 různých dvojic, 10 trojic, 6x čtveřici a 1x se do společné hry zapojilo 6 dětí.

Dalším kritériem, které jsem sledovala, byla potřeba kontaktu s učitelkou. Dvě až čtyři děti měly tendenci denně kontaktovat učitelku během hry. Holčička kvůli pozdějšímu nástupu do mateřské školy potřebovala stálý kontakt a prakticky si nehrála. Ostatní děti byly zabráný do hry a neměly potřebu učitelku kontaktovat. Učitelku vyhledalo 5 chlapců a 4 holčičky. Důvodem byl pláč a citový kontakt s učitelkou. Jedenkrát se objevila potřeba řečového kontaktu s učitelkou. Během pozorování jsem zaznamenala celkem 25 kontaktů. Při vyhodnocování četnosti kontaktů s učitelkou vycházím z tabulek č. 1 – 10 a záznamové oblasti „potřeba kontaktu s učitelkou“ Do kontaktů s učitelkou jsem zahrнула i žádost dítěte o pomoc.

Sledovaným kritériem byly také konflikty mezi dětmi. Během pozorování jsem zaznamenala celkem 10 konfliktů. Týkaly se většinou toho, že si dítě chtělo hrát se stejnou hračkou (plyšový pejsek, kočárek, knížka, panenka, auto, dřevěná stavebnice, kostky). Jedenkrát jsem zaznamenala konflikt dvou chlapců, kteří se nedokázali domluvit, kam umístí dřevěný vláček. Dalším konfliktem bylo vyčleňování dvou dívek dvěma chlapci z hry na divadlo. Děti si však konflikty většinou vyřešily samy, během sledovaného období musela učitelka zasáhnout pouze jedenkrát.

Záznam hry podle zvolených kritérií v jednotlivých dnech

1. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 5 dětí hra ve dvojici – 6 dětí společná hra – 11 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička potřebuje pomazlit 1 holčička se zdržuje po odchodu maminky u učitelky 2 chlapci pláčou
Konflikty	3 dívky se přetahují o plyšového pejska

Tabulka č. 1

2. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 8 dětí hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 9 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička potřebuje pomazlit 3 chlapci pláčou 1 holčička se zdržuje po odchodu maminky u učitelky
Konflikty	2 holčičky o kočárek 2 chlapci o knížku

Tabulka č. 2

3. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 4 děti hra ve dvojici – 6 dětí společná hra – 3 děti
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička se zdržuje po odchodu maminky u učitelky 1 chlapec pláče
Konflikty	2 holčičky o panenku 2 chlapci o auto

Tabulka č. 3

4. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 3 děti hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 10 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička se zdržuje po odchodu maminky u učitelky
Konflikty	

Tabulka č. 4

5. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 4 děti hra ve dvojici – 6 dětí společná hra – 9 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička se zdržuje po odchodu maminky u učitelky 1 chlapec pláče
Konflikty	2 holčičky o knížku 1 chlapec a 1 holčička o dřevěnou stavebnici

Tabulka č. 5

6. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 3 děti hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 8 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička se zdržuje po odchodu maminky u učitelky
Konflikty	2 chlapci vyčleňují 2 holčičky z hry na divadlo (učitelka zasahuje)

Tabulka č. 6

7. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 2 děti hra ve dvojici – 2 děti společná hra – 4 děti
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička se zdržuje po odchodu maminky u učitelky 1 holčička pláče 1 chlapec pláče
Konflikty	

Tabulka č. 7

8. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 1 dítě hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 6 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička se zdržuje po odchodu maminky u učitelky
Konflikty	2 chlapci se přetahují o kostky na stavbu zbraní

Tabulka č. 8

9. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 3 děti hra ve dvojici – 6 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička se zdržuje po odchodu maminky u učitelky 1 holčička pláče
Konflikty	2 chlapci se nemohou shodnout na umístění vláčku na koleje

Tabulka č. 9

10. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 3 děti hra ve dvojici – 6 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička se zdržuje po odchodu maminky u učitelky 1 chlapec pláče 1 chlapec potřebuje pomazlit
Konflikty	

Tabulka č. 10

Potřeba hrového partnera ve volné hře

	samostatná hra %	hra ve dvojici %	společná hra %	celkem dětí
1. den	22,7	27,3	50,0	22
2. den	38,1	19,0	42,9	21
3. den	30,8	46,2	23,0	13
4. den	17,6	23,6	58,8	17
5. den	21,0	31,6	47,4	19
6. den	20,0	26,7	53,3	15
7. den	25,0	25,0	50,0	8
8. den	9,1	36,4	54,5	11
9. den	33,3	66,7	0	9
10. den	33,3	66,7	0	9

Tabulka č. 11

8.3.2 Věkově homogenní skupina 4 – 5 let

Pozorování volné hry dětí bylo realizováno v lednu 2011 pětikrát týdně po dobu 14 dnů. Jednotlivé pozorovací archy o volné hře dětí jsou zpracovány do tabulek č. 12 – 21.

V září 2010 nastoupilo do žluté třídy (pro děti od 4 do 5 let) 25 dětí, z toho 13 chlapců a 12 holčiček. Jeden chlapec byl ve třídě nový (přechod z jiné mateřské školy), ostatní děti se znaly z předešlého roku.

Jedním z kritérií, které jsem sledovala, byla potřeba hrového partnera. Zastoupení jednotlivých typů her (samostatná hra, hra ve dvojici a společná hra) uvádí tabulka č. 22. Od počátku pozorování je patrný vzrůst realizace hry ve dvojici v porovnání se samostatnou hrou. Čtvrtý den zaujímá hra samostatná a hra ve dvojici stejný podíl. Šestý den jsem zaznamenala pokles hry ve dvojici, převažuje hra samostatná. Společná hra zaujímá v porovnání s hrou ve dvojici větší zastoupení. Třetí den zaujímá společná hra a hra ve dvojici stejný podíl. Během pozorování jsem zaznamenala společnou hru, kdy bylo v interakci 5 dětí: 3 chlapci a 3 dívky. Děti si hrály na auta, jako volant použily obruče, jezdily po třídě, vystupovaly a nastupovaly. Jejich hra byla velmi živá a hlučná. Další společnou hrou byla hra 4 chlapců, kteří stavěli dřevěné koleje, společně se domlouvali, jakým směrem povedou. Poté postavili přes koleje most, který následně zničili – řešili opravu železnice. U dvou chlapců se objevilo „bezcílné“ chození po třídě, pozorování ostatních dětí. Po nějaké době si vyrobili papírové vlaštovky, se kterými si házeli po třídě. Ve společných hrách dětí se objevují náměty z jejich životů – „staví“ dům, „jezdí“ autem, hrají si na obchod. Děti vytvářely herní skupiny dívčí, chlapecké nebo smíšené. Během pozorování volné hry děti vytvořily 23 dvojic, 22 trojic a 2 čtveřice.

Dalším kritériem byla potřeba kontaktu s učitelkou. Většinou děti učitelce „něco“ povídaly, ukazovaly (hračka z domova, stavba, obrázek) nebo žádaly o pomoc (obléknout panenku). Dvakrát se objevila žádost o pomoc při vyřešení konfliktu, dvakrát jsem zaznamenala potřebu citového kontaktu. Ostatní děti byly zabráný do hry a neměly potřebu učitelku kontaktovat. Během pozorování jsem zaznamenala celkem 11

kontaktů. Při vyhodnocování četnosti kontaktů s učitelkou vycházím z tabulek č. 12 – 21 a záznamové oblasti „potřeba kontaktu s učitelkou“.

Během pozorování jsem zaznamenala celkem 6 konfliktů. Týkaly se většinou toho, že si dítě chtělo hrát se stejnou hračkou, nedodržování pravidel nebo se nemohly domluvit na umístění prvků. Zaznamenané konflikty se týkaly pouze chlapců, dívky konflikty neměly. Děti si však konflikty většinou vyřešily samy, během sledovaného období musela učitelka zasáhnout pouze jedenkrát.

Záznam hry podle zvolených kritérií v jednotlivých dnech

1. den

Potřeba hrového partnera	hra ve dvojici – 6 dětí společná hra – 7 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička je zaskočena mým příchodem do třídy, po celou dobu ranních her se drží v blízkosti učitelky
Konflikty	

Tabulka č. 12

2. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 1 dítě hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 6 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	
Konflikty	2 chlapci se přetahují o obruč

Tabulka č. 13

3. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 1 dítě hra ve dvojici – 6 dětí společná hra – 6 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička si povídá s učitelkou 2 chlapci žádají učitelku o pomoc s vyřešením konfliktu
Konflikty	2 chlapci o autíčko

Tabulka č. 14

4. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 2 děti hra ve dvojici – 2 děti společná hra – 13 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	
Konflikty	2 chlapci při stavbě dřevěné železnice

Tabulka č. 15

5. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 1 dítě hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 12 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička potřebuje pomazlit
Konflikty	

Tabulka č. 16

6. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 3 děti hra ve dvojici – 2 děti společná hra – 6 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec ukazuje, co postavil
Konflikty	3 chlapci u kreslení

Tabulka č. 17

7. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 1 dítě hra ve dvojici – 6 dětí společná hra – 3 děti
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec žádá učitelku, aby za něho vyřešila konflikt
Konflikty	2 chlapci u stolní hry (učitelka zasahuje)

Tabulka č. 18

8. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 1 dítě hra ve dvojici – 8 dětí společná hra – 6 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička prosí obléknout panenku 1 chlapec ukazuje hračku z domova
Konflikty	2 chlapci se přetahují o autíčko

Tabulka č. 19

9. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 1 dítě hra ve dvojici – 4 děti společná hra 9 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička ukazuje, co nakreslila
Konflikty	

Tabulka č. 20

10. den

Potřeba hrového partnera	hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 6 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec se ptá, co bude k svačině
Konflikty	

Tabulka č. 21

Potřeba hrového partnera ve volné hře

	samostatná hra %	hra ve dvojici %	společná hra %	celkem dětí
1. den	0,0	46,2	53,8	13
2. den	9,1	36,4	54,5	11
3. den	7,6	46,2	46,2	13
4. den	11,8	11,8	76,4	17
5. den	5,9	23,5	70,6	17
6. den	27,3	18,2	54,5	11
7. den	10,0	60,0	30,0	10
8. den	6,7	53,3	40,0	15
9. den	7,1	28,6	64,3	14
10. den	0,0	40,0	60,0	10

Tabulka č. 22

8.3.3 Věkově homogenní skupina 5 – 6 let

Pozorování volné hry bylo realizováno v listopadu 2010 pětikrát týdně po dobu 14 dnů. Jednotlivé pozorovací archy o volné hře dětí jsou zpracovány do tabulek č. 23 – 32.

V září 2010 nastoupilo do modré třídy (pro děti 5 – 6leté) 25 dětí, z toho 11 dívek a 14 chlapců.

Prvním kritériem, které jsem sledovala, byla potřeba hrového partnera. Zastoupení jednotlivých typů her (samostatná hra, hra ve dvojici a společná hra) uvádí tabulka č. 33. První a osmý den zaujímá hra ve dvojici a samostatná hra stejný podíl. Druhý den se realizace hry ve dvojici neobjevila. Třetí a pátý den jsem zaznamenala pokles realizace hry ve dvojici v porovnání se samostatnou hrou. Ostatní dny hra ve dvojici převažuje. Společná hra zaujímá v porovnání s hrou ve dvojici větší zastoupení. Pouze devátý den hra ve dvojici převažuje. Během pozorování jsem zaznamenala společnou hru, kdy bylo v interakci 7 chlapců, kteří si hráli na to, že „staví“ dům. Ve hře se snažili dodržovat určitá pravidla. Komunikace směřovala k umístění jednotlivých molitanových kostek. Další společnou hrou byla hra 5 chlapců, kteří hráli fotbal. Jejich hra byla velmi živá a hlučná a vyžadovala zásah učitelky. Ve společných hrách se objevují náměty z jejich životů – hrají fotbal, „staví“ dům, hrají si na kadeřnici. Náměty hry se často opakovaly. Děti si velmi často přinášely hračky z domova. První den si chlapci přinesli z domova roboty a porovnávali, kdo má lepšího. U chlapců vznikaly skupinky na základě vlastnictví zajímavé hračky. Děti vytvářely skupinky dívčí, chlapecké nebo smíšené. Během pozorování volné hry děti vytvořily 14 dvojic, 19 trojic, 6 čtveřic, 2 pětice a 1x se do společné hry zapojilo 7 dětí.

Sledovaným kritériem byl také kontakt s učitelkou. Děti většinou učitelce „něco“ povídaly, ukazovaly, vyzývaly ji ke společné hře, pekly pro ni dort, vařily oběd. Dva chlapci žádali o pomoc při vysvětlení pravidel stolní hry. Během pozorování jsem zaznamenala 10 kontaktů. Při vyhodnocování četnosti kontaktů s učitelkou vycházím z tabulek č. 23 – 32 a záznamové oblasti „potřeba kontaktu s učitelkou“.

Konflikty se mezi dětmi vyskytly celkem třikrát (přetahování o hračku, neshody při stavbě věže, postrkování). Děti byly schopné si konflikty vyřešit samy, případně učitelka děti napomenula. Devátý den byl nutný zásah učitelky.

Záznam hry podle zvolených kritérií v jednotlivých dnech

1. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 4 děti hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 11 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec pláče (příchod po nemoci)
Konflikty	

Tabulka č. 23

2. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 1 dítě společná hra – 15 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	
Konflikty	

Tabulka č. 24

3. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 6 dětí hra ve dvojici – 2 děti společná hra – 14 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička ukazuje, co nakreslila 1 chlapec peče pro učitelku dort 1 chlapec si povídá s učitelkou
Konflikty	1 chlapec se přetahuje s holčičkou o hračku

Tabulka č. 25

4. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 2 děti hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 10 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	
Konflikty	

Tabulka č. 26

5. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 3 děti hra ve dvojici – 2 děti společná hra – 9 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec ukazuje, co nakreslil
Konflikty	

Tabulka č. 27

6. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 1 dítě hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 14 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	2 holčičky zvou učitelku do své hry
Konflikty	

Tabulka č. 28

7. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 1 dítě hra ve dvojici – 2 děti společná hra – 10 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec si povídá s učitelkou
Konflikty	

Tabulka č. 29

8. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 2 děti hra ve dvojici – 2 děti společná hra – 3 děti
Potřeba kontaktu s učitelkou	
Konflikty	

Tabulka č. 30

9. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 3 děti hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 3 děti
Potřeba kontaktu s učitelkou	2 chlapci žádají o vysvětlení pravidel stolní hry 1 holčička vypráví, kam pojede s maminkou
Konflikty	4 chlapci se postrkují (učitelka zasahuje)

Tabulka č. 31

10. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 2 děti hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 9 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička vaří pro učitelku oběd
Konflikty	2 chlapci se hádají u stavby věže z plastových kostek

Tabulka č. 32

Potřeba hrového partnera ve volné hře

	samostatná hra %	hra ve dvojici %	společná hra %	celkem dětí
1. den	21,1	21,1	57,8	19
2. den	6,25	0,0	93,75	16
3. den	27,3	9,1	63,6	22
4. den	12,5	25,0	62,5	16
5. den	21,4	14,3	64,3	14
6. den	5,3	21,1	73,6	19
7. den	7,7	15,3	77,0	13
8. den	28,6	28,6	42,8	7
9. den	30,0	40,0	30,0	10
10. den	13,3	26,7	60,0	15

Tabulka č. 33

8.3.4 Věkově heterogenní skupina 3 – 6 let

K výzkumu jsem si vybrala mateřskou školu, ve které již třetím rokem pracuji. Výhodou byla znalost dětí od samého počátku školního roku. V září 2010 nastoupilo do červené třídy (pro děti od 3 do 6 let) 28 dětí, z toho 13 holčiček a 15 chlapců. Osm dětí bylo tříletých, třináct čtyřletých a sedm pětiletých.

Pozorování volné hry bylo realizováno v únoru 2011 pětikrát týdně po dobu 14 dnů. Jednotlivé pozorovací archy o volné hře dětí jsou zpracovány do tabulek č. 34 – 43.

Jedním ze sledovaných kritérií byla potřeba hrového partnera. Zastoupení jednotlivých typů her (samostatná hra, hra ve dvojici a společná hra) uvádí tabulka č. 44. Od samého počátku pozorování byl patrný vzrůst realizace hry ve dvojici v porovnání se samostatnou hrou. Společná hra, kdy je v interakci tři a více dětí, zaujímá první a šestý den v porovnání s hrou ve dvojici stejný podíl. Ostatní dny má střídavě vzrůstající a klesající tendenci. Děti převážně vytvářely herní dvojice nebo trojice. Jedenkrát jsem zaznamenala společnou hru, kdy bylo v interakci 5 dětí: dvě

holčičky a jeden chlapec ve věku 4;10 – 4;11 let, jeden chlapec ve věku 3;9 let a holčička ve věku 5;7 let. Děti připravovaly v kuchyňce oslavu, navzájem si podávaly hračky, vařily. Během sledovaného období se dvakrát objevila společná hra 4 dětí: dva chlapci a dvě holčičky ve věku 4;9 – 4;11 let si hrály s plyšovým pejskem z domova – „šly“ s ním na procházku, „krmily“ ho a česaly; tři chlapci ve věku 4;5 – 4;10 let a jeden chlapec ve věku 5;8 let si stavěli domeček z plastových kostek. Během hry spolu děti komunikovaly a vzájemně se kontaktovaly. Samostatná hra se vyskytovala nejen u mladších dětí, ale i u dětí starších. Chlapec ve věku 3;9 let si v kuchyňce vytvořil úkryt, ze kterého pozoroval hru ostatních dětí. Ve hře se objevovaly náměty z běžného života – hrají si na „rodinu“, „pečují“ o miminko, „jdou“ s pejskem na procházku, „řídí“ auto, „pořádají“ narozeninovou oslavu. Náměty hry se často opakovaly. Děti vytvářely herní skupiny dívčí, chlapecké nebo smíšené. Během pozorování volné hry děti vytvořily 37 dvojic, 24 trojic, 2 čtveřice a 1x se do společné hry zapojilo 5 dětí.

Dalším kritériem byla potřeba kontaktu s učitelkou. Většinou mi děti „něco“ povídaly nebo mě zvaly do své hry (pekly mi dort, zvaly mě na hostinu). Zvýšenou potřebu kontaktu s učitelkou vyžadoval chlapec ve věku 3;5 let, který přišel po nemoci (dlouhodobá nepřítomnost). Dva chlapci ve věku 5;5 a 4;10 let vyžadovali téměř každodenní kontakt. Celkem jsem zaznamenala 11 kontaktů.

Mladší děti se zúčastňovaly her společně se staršími a zároveň bez větších problémů přijímaly pravidla určená staršími dětmi, které hru organizovaly a zaujímaly role zkušenějších a starších, mladší děti tento fakt nevnímaly negativně.

Konflikty se mezi dětmi vyskytly celkem pětkrát. Týkaly se většinou neochoty pustit do hry dalšího kamaráda, přetahování o hračku nebo ničení stavby. Děti byly schopné si konflikty vyřešit samy.

Záznam hry podle zvolených kritérií v jednotlivých dnech

1. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 4 děti hra ve dvojici – 8 dětí společná hra – 8 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	3 chlapci si se mnou povídají
Začlenění mladších dětí mezi starší	5 dětí (5;8, 5;7, 4;9, 4;8, 3;9)
Konflikty	2 chlapci (3;9 a 3;11 let) nechtějí pustit do hry třetího chlapce (3;11 let)

Tabulka č. 34

2. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 2 děti hra ve dvojici – 6 dětí společná hra – 9 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec se potřebuje pomazlit 1 chlapec si stěžuje na kamarády
Začlenění mladších dětí mezi starší	3 děti (4;7 4;7, 3;5) 3 děti (5;5, 3;11, 3;10)
Konflikty	1 chlapec (5;7 let) ničí druhému chlapci (5;8 let) stavbu

Tabulka č. 35

3. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 1 dítě hra ve dvojici – 8 dětí společná hra – 9 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec se potřebuje pomazlit 1 holčička si se mnou povídá
Začlenění mladších dětí mezi starší	5 dětí (5;5, 5;3, 4;11, 4;10, 3;9)
Konflikty	chlapec (3;11 let) bere holčičce (4;10 let) hračku

Tabulka č. 36

4. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 3 děti hra ve dvojici – 10 dětí společná hra – 6 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec si se mnou povídá
Začlenění mladších dětí mezi starší	3 děti (5;8, 5;7, 4;9) 3 děti (5;5, 4;10, 3;9) 2 děti (4;11, 3;10)
Konflikty	

Tabulka č. 37

5. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 5 dětí hra ve dvojici – 12 dětí společná hra – 9 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec si se mnou povídá
Začlenění mladších dětí mezi starší	3 děti (5;8, 5;8, 4;10)
Konflikty	

Tabulka č. 38

6. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 2 děti hra ve dvojici – 6 dětí společná hra – 6 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec a 1 dívka mně zvou na hostinu
Začlenění mladších dětí mezi starší	2 děti (4;11, 3;9)
Konflikty	

Tabulka č. 39

7. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 2 děti hra ve dvojici 4 děti společná hra – 12 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	2 holčičky mi pečou dort
Začlenění mladších dětí mezi starší	2 děti (6;0, 4;11) 3 děti (5;8, 4;9, 4;5) 4 děti (5;11, 5;5, 3;11, 3;9) 4 děti (5;7, 4;10, 4;11, 3;9)
Konflikty	

Tabulka č. 40

8. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 3 děti hra ve dvojici – 8 dětí společná hra – 6 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 chlapec si se mnou povídá
Začlenění mladších dětí mezi starší	3 děti (6;0, 4;10, 4;9) 3 děti (5;8, 5;8, 4;5)
Konflikty	2 holčičky ve věku 4;7 a 4;8 let se přetahují o hračku

Tabulka č. 41

9. den

Potřeba hrového partnera	hra ve dvojici – 8 dětí společná hra – 10 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	1 holčička si se mnou povídá
Začlenění mladších dětí mezi starší	2 děti (5;11, 3;11) 3 děti (5;8, 5;8, 3;10) 2 děti (5;5, 3;11)
Konflikty	

Tabulka č. 42

10. den

Potřeba hrového partnera	samostatná hra – 3 děti hra ve dvojici – 4 děti společná hra – 10 dětí
Potřeba kontaktu s učitelkou	
Začlenění mladších dětí mezi starší	3 děti (5;10, 3;11, 3;11) 3 děti (5;8, 5;8, 4;6)
Konflikty	2 holčičky ve věku 4;7 a 4;8 let nechťejí pustit ho hry 1 chlapce ve věku 3;5 let

Tabulka č. 43

Potřeba hrového partnera ve volné hře

	samostatná hra %	hra ve dvojici %	společná hra %	celkem dětí
1. den	20,0	40,0	40,0	20
2. den	17,6	47,1	35,3	17
3. den	5,6	44,4	50,0	18
4. den	15,8	52,6	31,6	19
5. den	19,2	46,2	34,6	26
6. den	14,2	42,9	42,9	14
7. den	11,1	22,2	66,7	18
8. den	17,6	47,1	35,3	17
9. den	0,0	44,4	55,6	18
10. den	17,6	23,6	58,8	17

Tabulka č. 44

8.4 Vyhodnocení pozorovacích archů – herní soubor

8.4.1 Věkově homogenní skupina 3 – 4 roky

Pozorování hry s novým herním souborem „Hospodářství“ bylo realizováno v listopadu 2010 pětikrát týdně po dobu 14 dnů. Jednotlivé pozorovací archy jsou zpracovány do tabulek č. 45 – 54. Před začátkem pozorování hry s herním souborem seznámila učitelka děti s pravidly jeho používání.

Jedním z kritérií, které jsem při pozorování sledovala, byla volba námětu. Po dva týdny se námět nezměnil, zůstal stejný – hospodářství. V prvních dnech byla hra se souborem zaměřena na zkoumání jednotlivých prvků (kladka, oprat' pro koně, střecha). U chlapců převažovalo zkoumání technické stránky, hra holčiček směřovala k péči o zvířátka. Děti vytvářely dvojice nebo si hrály individuálně. Jeden chlapec vyžadoval v prvních dvou dnech přítomnost učitelky. Zdálo se mi, že i když děti měly z nového herního souboru radost a uplatnily ho ve své hře, vzájemně na sebe nereagovaly a prakticky spolu nekomunikovaly. Jedna holčička se při hře se souborem rozplakala, nevěděla jak postavit ohrádky. Nakonec požádala o pomoc učitelku. Třetí den jsem zaznamenala hru chlapce, který si hrál „na hasiče“, jezdil s autem po třídě, poté jezdil okolo statku, zachraňoval panáčky, nakládal je do auta a odvážel pryč. Ostatní děti na jeho hru nereagovaly. Ve hře se objevovaly konflikty, které se týkaly především přetahování se o jednotlivé prvky. Dva chlapci se nemohli shodnout, zda střecha bude otevřená nebo zavřená. Z mého pohledu nebyla hra se souborem příliš rozvinutá.

Dalším kritériem byla velikost herní skupiny. Nejvíce se hry se souborem účastnilo 7 dětí (3. – 5. den). Poslední čtyři dny se počet pohyboval mezi 2 – 3 dětmi, poslední den pozorování si se souborem hrálo pouze jedno dítě. Ačkoliv se hry se souborem v prvních dnech účastnilo více dětí najednou, převažovala hra samostatná nebo hra ve dvojicích.

Sledovaným kritériem bylo také doplňování souboru dalšími herními prvky. Děti soubor nejčastěji doplňovaly plastovým drakem, plastovou žirafou, textilní panenkou, plyšovým medvědem nebo auty. Velmi často se jednalo o hračky přinesené z domova (plyšový medvěd a plastový drak). Holčička vozila plyšového medvěda na vozíku, chlapec umístil plastového draka na půdu, aby chránil zvířata a panáčky.

Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny se objevilo pouze jedenkrát (1. den), kdy chlapec nechtěl pustit dívku k souboru. Do hry zasáhla učitelka a chlapci vysvětlila, že jeho chování nebylo pěkné. Chlapec chvíli přemýšlel a poté holčičku velmi hezkým způsobem do hry přizval. Ostatní dny jsem tendence k vyčleňování nezaznamenala.

Záznam hry s herním souborem podle zvolených kritérií v jednotlivých dnech

1. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	6 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	plyšový medvídek (z domova), plastový drak (z domova), auto
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	chlapec nechce pustit holčičku k domečku (učitelka zasahuje)

Tabulka č. 45

2. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	5 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 46

3. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	7 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	plyšový medvídek (z domova), auto
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 47

4. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	7 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	plastová žirafa
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 48

5. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	7 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 49

6. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	5 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	auta
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 50

7. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	2 děti
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 51

8. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	3 děti
Doplňování dalšími herními prvky	textilní panenka (z domova)
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 52

9. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	2 děti
Doplňování dalšími herními prvky	plyšový medvídek (z domova)
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 53

10. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	1 dítě
Doplňování dalšími herními prvky	auta
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 54

8.4.2 Věkově homogenní skupina 4 – 5 let

Pozorování hry s novým herním souborem „Hospodářství“ bylo realizováno v lednu 2011 pětikrát týdně po dobu 14 dnů. Jednotlivé pozorovací archy jsou zpracovány do tabulek č. 55 – 64. Děti byly hned na začátku učitelkou seznámeny s pravidly používání herního souboru.

Jedním ze sledovaných kritérií byla volba námětu uplatňovaná ve hře s daným souborem. Po celou dobu pozorování se námět nezměnil, zůstal stejný – hospodářství. V prvních dnech byla hra se souborem zaměřena na zkoumání možností a jednotlivých funkcí (kladka, otevírání a zavírání střechy, dveří). U chlapců se objevovaly motivy bojovnosti, smrti, zabití, nebezpečí nebo záchrany. Chlapci si hráli na zloděje, kteří se vloupali do statku a chtěli jim ukrást zvířata, jednomu panáčkovi přivřeli hlavu do střechy – zemřel. Ze hry se ozývaly zvuky střelby. Osoby znázorňující ženské pohlaví vytahovali po kladce a umísťovali na půdu. Holčičky vytvářely příběh o zvířátkách, která se přejedla, porovnávaly, které zvířátko je více tlusté. Další den uklízely půdu, přivázely zvířátkům zásoby potravy, poté zvířátka „koupaly“ a umísťovaly je do stájí. Děti měly oblibu ve stavbě ohrádek, do kterých vkládaly zvířátka, seno a osoby. Komunikace mezi dětmi směřovala převážně k umístění jednotlivých prvků ve hře.

Dalším kritériem byla velikost herní skupiny. První den si se souborem hrálo celkem 8 dětí, další dny se počet pohyboval okolo 4 – 5 dětí, poslední den si se souborem hrálo jedno dítě. Přestože se hry se souborem účastnilo více dětí najednou, převažovala hra ve dvojicích a trojicích.

Dále jsem sledovala doplňování souboru dalšími herními prvky. Děti doplňovaly soubor o plyšové hračky (zvířátka), auta a dřevěná jablíčka z obchůdku. Přinášely i hračky z domova (plastový robot, plastová panenka, přívěšek na klíče). Plastového robota chlapci připevňovali na kladku a vytahovali ho nahoru. Jiný den doplňovali soubor o přívěšek na klíče – světýlko, kterým osvětlovali panáčka uvězněného na půdě. Pomalu ho spouštěli dolů a „grilovali“ ho. Dřevěná jablíčka z obchodu dávaly holčičky pod stromy – jabloň. Poté je naložily na vozík a vezly zvířátkům. Plyšové hračky vkládaly do postavených ohrádek.

Posledním sledovaným kritériem bylo soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny. První den jsem zaznamenala vyčleňování dívky chlapcem, dívka však

přesto ve hře zůstala. Šestý den přišla po nemoci holčička, pro kterou byl herní soubor nový, a vyčleňovala chlapce, který hry zanechal a odešel si kreslit ke stolečku.

Záznam hry s herním souborem podle zvolených kritérií v jednotlivých dnech

1. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	8 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	auta, plyšová zvířátka (žába, ježek)
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	1 chlapec chce ze hry vyčlenit dívku, která i přesto zůstává

Tabulka č. 55

2. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	4 děti
Doplňování dalšími herními prvky	plyšový medvídek
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 56

3. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	4 děti
Doplňování dalšími herními prvky	plyšový medvídek
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 57

4. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	5 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	plastový robot (z domova)
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 58

5. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	5 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 59

6. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	5 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	dřevěná jablíčka z obchodu, která umísťují pod stromy
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	1 holčička vyčleňuje ze hry 1 chlapce („S námi tu nebudeš, jsou tu jen holky.“)

Tabulka č. 60

7. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	3 děti
Doplňování dalšími herními prvky	plastová panenka (z domova)
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 61

8. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	5 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	přívěšek na klíče – světýlko (z domova)
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 62

9. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	3 děti
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 63

10. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	1 dítě
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 64

8.4.3 Věkově homogenní skupina 5 – 6 let

Pozorování hry s novým herním souborem „Hospodářství“ bylo realizováno v prosinci 2010 pětikrát týdně po dobu 14 dnů. Jednotlivé pozorovací archy jsou zpracovány do tabulek č. 65 – 74. Před začátkem pozorování hry s herním souborem seznámila učitelka děti s pravidly jeho používání.

Prvním sledovaným kritériem byla volba námětu pro hru s daným souborem. Během pozorování byl námět hospodářství přeměněn na vězení (5. den). Další dny nebyl námět změněn, zůstal stejný – hospodářství. Nový herní soubor děti zaujal, první dny převažovalo u chlapců i dívek zkoumání jednotlivých prvků. V dalších dnech chlapci vytvářeli příběh o zvířátkách, kterým je zima. Začali jim chystat zásoby, přivázeli seno na žebříňáku a vytahovali ho pomocí kladky na půdu. Druhý den zaměnili polínka za dynamit, byly slyšet zvuky výbuchu, ale nerozvíjeli žádný příběh. Objevovaly se dokonce i závody s jednotlivými postavami. Holčičky rozvíjely příběh o zvířátkách a lidech na statku, který později přeměnily na vězení, kam vezly panáčka. U dětí se objevila obliba ve stavbě ohrádek, do kterých umísťovaly zvířata nebo je skládaly na sebe. Jednotlivé části pro stavbu ohrádek používaly děti k vytváření písmen (A, L). Během hry spolu děti komunikovaly, pouze pokud chtěly něco podat nebo půjčit.

Velikost herní skupiny neměla vzrůstající tendenci. První den si se souborem hrálo 7 dětí, ostatní dny se počet pohyboval mezi 5 – 6 dětmi. V posledních třech dnech počet dětí klesl (2 a 4 děti). Přestože se hry se souborem účastnilo více dětí najednou, převažovala hra ve dvojicích a trojicích.

Dále jsem sledovala doplňování souboru dalšími herními prvky. Děti doplňovaly soubor o plastový šroubovák, který použily na upevnění ohrady, dále o plyšové hračky (kočka), auta a stavebnici lego (auto z lega). Pátý den jsem zaznamenala doplnění souboru o hračku z domova (plyšová želva). Osmý den holčičky stavěly pro plyšové zvířátko (kočka) ohrádku.

Během hry se souborem se nevyskytlo žádné soupeření nebo vyčleňování. Děti se k sobě velmi pěkně chovaly. Respektovaly hru ostatních, byly schopny se mezi sebou domluvit.

Záznam hry s herním souborem podle zvolených kritérií v jednotlivých dnech

1. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	7 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 65

2. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	6 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 66

3. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	5 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	plastový šroubovák na upevnění ohrady
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 67

4. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	6 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 68

5. den

Volba námětu	hospodářství, vězení
Velikost herní skupiny	3 děti
Doplňování dalšími herními prvky	plyšová hračka – želva (z domova), dřevěné auto
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 69

6. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	6 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	auto z lega, autíčko, plyšová hračka – kočka (z domova)
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 70

7. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	5 dětí
Doplňování dalšími herními prvky	auto z lega
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 71

8. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	2 děti
Doplňování dalšími herními prvky	plyšové zvířátko (dětí pro něho staví ohrádku)
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 72

9. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	4 děti
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 73

10. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	4 děti
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	

Tabulka č. 74

8.4.4 Věkově heterogenní skupina 3 – 6 let

Pozorování hry s herním souborem bylo realizováno v únoru 2011 pětikrát týdně po dobu 14 dnů. Jednotlivé pozorovací archy jsou zpracovány do tabulek č. 75 – 84. Před začátkem pozorování jsem děti seznámila s pravidly používání souboru.

Prvním sledovaným kritériem byla volba námětu uplatňovaná ve hře s daným souborem. Po celou dobu pozorování se námět nezměnil, zůstal stejný – hospodářství. Nový herní soubor děti zaujal, první dny převažovalo zkoumání jednotlivých prvků a funkcí (postavy mohou pohybovat rukama, střecha jde odklápět). Velmi pěkně s jednotlivými prvky zacházely, byly vždy ochotné pomoci s úklidem. Děti si hrály na to, že „prší“, pak schovávaly seno a trávu na půdu. Námět deště se často opakoval. Holčičky od začátku vytvářely jednoduché příběhy – příběh o zvířátkách, která zlobí a oni je musí „zavírat“ do lesa, příběh o ztraceném králíkovi, kterého jel hledat koník. Chlapci vykládali a nakládali seno a trávu na vozík a jezdili s ním po třídě. Stavěli ohrádky pro zvířata, vytahovali zvířata pomocí kladky na půdu.

Dalším kritériem byla velikost herní skupiny. Kromě 5. dne (4 děti) a 7. dne (3 děti) se hry se souborem účastnilo více než 5 dětí. Děti si hrály převážně ve dvojicích, ale našly se i děti, které si hrály samy. Samostatná hra se v tomto případě ukazuje nejen u mladších, ale i u starších dětí. Pokud se některé děti nedokázaly shodnout na společné realizaci nebo umístění jednotlivých prvků, raději volily samostatnou hru.

Sledovaným kritériem bylo také doplňování souboru dalšími herními prvky. Děti soubor doplňovaly dřevěným domečkem pro panenky, plastovým košíkem s ovocem a zeleninou, figurkami Gormiti (opakovaly se), létajícím koněm, plastovým delfínem, robotem, panáčky z lega. Zajímavým přínosem do hry bylo umístění dřevěného domečku pro panenky, který měl plnit funkci sousedů. Figurky Gormiti a létající kůň byly hračky dětí přinesené z domova. Chlapci figurky Gormiti nakládali na vozík a jezdili s nimi po třídě. Létajícího koně umístily holčičky do ohrádky spolu s dřevěným koněm.

Soupeření a vyčleňování některých dětí ze hry jsem zaznamenala pouze dvakrát. V prvním případě se jednalo o dvě holčičky ve věku 6;1 a 3;11 let. Mladší holčička umístila do budovy statku stromy. Starší holčička mladší dívce sdělila, že je hloupá,

protože stromy rostou venku. Mladší holčička hry zanechala a odešla si hrát do kuchyňky. Druhý případ se týkal chlapce ve věku 3;11 let a holčičky ve věku 6;1 let. Chlapec nechtěl pustit holčičku do hry.

Po ukončení pozorování hry s herním souborem jsem v březnu 2011 pětkrát týdně po dobu 14 dnů sledovala, zda herní soubor dětí motivoval k vytváření vlastních souborů pro hru z jednotlivých hraček. Údaje o hře jsem zaznamenávala do záznamové oblasti „vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček“ pozorovacího archu. První den pozorování jsem u dvou chlapců ve věku 3;10 a 4;0 let zaznamenala soubor vytvořený z plastové silnice, aut a myčky na auta. Třetí den vytvořil dva chlapci ve věku 4;10 a 4;11 let a chlapec ve věku 3;10 let soubor z plastových domečků, dřevěné železnice s vláčky a kolejemi. Holčičky soubory nevytvářely.

Záznam hry s herním souborem podle zvolených kritérií v jednotlivých dnech

1. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	6 dětí (6;1, 5;5, 4;11, 3;11, 3;11, 3;9)
Doplňování dalšími herními prvky	dřevěný domeček pro panenky
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	1 holčička umísťuje stromy do budovy statku, druhá holčička jí říká, že je hloupá, protože stromy rostou venku
Vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček	plastová silnice, auta, myčka na auta

Tabulka č. 75

2. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	7 dětí (5;7, 5;5, 4;11, 4;9, 4;7, 3;11, 3;10)
Doplňování dalšími herními prvky	plastový košík s ovocem a zeleninou
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	
Vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček	

Tabulka č. 76

3. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	6 dětí (6;1, 5;11, 4;11, 4;9, 4;0, 3;10)
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	
Vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček	dřevěná železnice s vláčky a kolejemi, plastové domečky, plastoví panáčky (lego)

Tabulka č. 77

4. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	8 dětí (5;11, 4;11, 4;10, 4;7, 4;6, 3;11, 3;10, 3;6)
Doplňování dalšími herními prvky	Gormiti figurky
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	
Vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček	

Tabulka č. 78

5. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	4 děti (6;1, 4;10, 4;10, 3;10)
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	
Vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček	

Tabulka č. 79

6. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	9 dětí (4;11, 4;10, 4;10, 4;9, 4;8, 4;7, 4;0, 3;11, 3;6)
Doplňování dalšími herními prvky	Gormiti figurky, létající kůň (z domova)
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	
Vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček	

Tabulka č. 80

7. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	3 děti (5;6, 4;6, 3;6)
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	
Vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček	

Tabulka č. 81

8. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	6 dětí (6;1, 4;10, 4;0, 3;11, 3;10, 3;9)
Doplňování dalšími herními prvky	plastový delfin, plastový robot
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	1 chlapec nechce do hry pustit holčičku (zasahuji)
Vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček	

Tabulka č. 82

9. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	6 dětí (6;1, 5;0, 4;8, 4;6, 4;0, 3;10)
Doplňování dalšími herními prvky	
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	
Vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček	

Tabulka č. 83

10. den

Volba námětu	hospodářství
Velikost herní skupiny	6 dětí (6;1, 5;6, 4;11, 4;0, 3;10, 3;6)
Doplňování dalšími herními prvky	plastoví panáčky (lego)
Soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny	
Vytváření souborů pro hru z jednotlivých separátních hraček	

Tabulka č. 84

8.5 Komparace volné hry skupiny A a B – vytváření tematických souborů hraček

Pozorování volné hry dětí ve věkově heterogenní skupině A bylo realizováno po dobu jednoho týdne na začátku a ve stejném rozsahu v polovině školního roku

2008/2009 okolo osmé hodiny ranní po dobu 60 minut. Ve třídě bylo zapsáno 21 dětí, z toho 10 chlapců a 11 holčiček. Pozorování volné hry dětí ve věkově heterogenní skupině B bylo realizováno v březnu 2011 po dobu 14 dnů okolo osmé hodiny ranní po dobu přibližně 30 minut. Ve třídě bylo zapsáno 28 dětí, z toho 13 holčiček a 15 chlapců. Pozorování ve skupinách A a B bylo zaměřeno na vzniklé tendence dětí pro vytváření vlastních souborů pro hru z jednotlivých hraček.

Skupina A vykazovala od samého počátku silnou tendenci k vytváření vlastních tematických souborů hraček. K jejich vytváření děti nejčastěji používaly plastový hrad, stavebnici Kapla 200 natur, plastové rytíře a zvířata. Děti měly dokonce tendenci doplňovat hotové soubory dalšími prvky, které nebyly jejich součástí. Vznikaly tak soubory složené z plastového hradu a zvířat doplněné stromy ze sady Statek nebo hra se sadou ZOO doplněná o figurky z Kinder vajíček. Na začátku školního roku vytvářelo vlastní tematické soubory 12 dětí: 4 chlapci a jedna holčička ve věku 5;0 – 5;4 let, dva chlapci a tři holčičky ve věku 4;3 – 4;10 let a holčička s chlapcem ve věku 3;10 let. V polovině školního roku jsem zaznamenala 11 dětí: jeden chlapec a šest holčiček ve věku 4;2 – 4;8 let, tři chlapci a jedna holčička ve věku 5;4 – 5;11 let. Náměty hry se často opakovaly. V polovině školního roku holčičky přinášely hračky z domova (plyšová zvířátka, plastový dinosaurus), které doplňovaly sadou ZOO a stavebnicí Kapla 200 natur. Děti vytvářely herní dvojice a trojice a dvakrát jsem zaznamenala čtveřici. U mladších dětí se objevovala hra individuální. Děti vytvářely herní skupiny chlapecké, dívčí nebo smíšené.

Z pozorování volné hry skupiny B nevyplývala tendence k vytváření vlastních souborů hraček. První den pozorování jsem u dvou chlapců ve věku 3;10 a 4;0 let zaznamenala soubor vytvořený z plastové silnice, aut a myčky na auta. Třetí den vytvořil dva chlapci ve věku 4;10 a 4;11 let a chlapec ve věku 3;10 let soubor z plastových domečků, dřevěné železnice s vláčky a kolejemi. U dívek se tato skutečnost nevyskytla. Pokud děti soubor ke své hře použily, jednalo se o soubor hotový (sada ZOO a sada Statek), který dále ničím nedoplňovaly.

9 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Ověření hypotézy č. 1.1

V homogenní třídě u nejmladších dětí předpokládám sníženou potřebu vstupovat do hry s vrstevníky a u starších a nejstarších dětí bude převažovat společná hra o třech a více dětech.

Hypotéza č. 1.1 se potvrdila zčásti.

První část hypotézy, která předpokládala sníženou potřebu nejmladších dětí vstupovat do hry s vrstevníky, se nepotvrdila. Z pozorování volné hry byl patrný u těchto dětí zájem o druhé a navazování herních interakcí s ostatními. Většina pozorovaných dětí preferovala hru ve dvojici nebo hru společnou. Děti si hrály na to, že „pečou“ dort, „jely“ s panenkou na procházku nebo „stavěly“ úkryt. Hra dětí byla velmi živá, děti běhaly, smály se a křičely. Velmi často opakovaly náměty nebo se k nim vracely, hru často přerušovaly, odbíhaly a přidávaly se do skupinky jiných dětí. To jim přinášelo radost a uspokojení. Objevovala se ale i hra individuální nebo pouhé přihlížení. Většinou se jednalo o děti, kde nebyla adaptace ještě ukončena (holčička, která byla přijata do třídy v říjnu 2010) nebo příchod po delší nepřítomnosti.

Druhá část hypotézy, která u starších a nejstarších dětí předpokládala potřebu realizace společné hry s vrstevníky se potvrdila. Od počátku děti utvářely chlapecké, dívčí nebo smíšené skupiny. Byly schopné již spolupracovat, dodržet námět a pravidla. Ve skupině nejstarších dětí se u chlapců utvářely skupiny na základě vlastnictví zajímavé hračky. Velmi často si děti přinášely hračky z domova, které uplatňovaly ve své hře. I zde se objevovala hra samostatná nebo pouhé přihlížení (po delší nepřítomnosti).

Ověření hypotézy č. 1.2

V homogenní třídě u nejmladších dětí předpokládám větší potřebu kontaktu dospělé osoby při volné hře a větší četnost konfliktů týkajících se výběru hračky.

Hypotéza č. 1.2 se potvrdila.

Při sledování četnosti kontaktů dětí s učitelem jsem nejvíce interakcí zaznamenala u nejmladších dětí. V době, kdy jsem děti pozorovala, byly ještě do velké míry závislé na dospělém a postupně se začleňovaly do herní skupiny. Kontakty

směrem k učitelce se týkaly převážně potřeby pomazlit se nebo smutku z odloučení od rodiny. Zvýšenou potřebu kontaktu s učitelkou jsem zaznamenala u holčičky, která byla do třídy přijata v říjnu 2010. Jedenkrát se objevila potřeba rozhovoru s učitelkou. Ve starší skupině jsem zaznamenala 11 kontaktů. Většinou děti učitelce „něco“ povídaly, ukazovaly nebo žádaly o pomoc. Dvakrát se objevila žádost o pomoc při vyřešení konfliktu a dvakrát jsem zaznamenala potřebu citového kontaktu. Ve skupině nejstarších dětí jsem zaznamenala 10 kontaktů. Děti učitelce „něco“ povídaly nebo ukazovaly, vyzývaly ji ke společné hře, „pekly“ pro ni dort nebo žádaly o pomoc.

V průběhu pozorování volné hry se u nejmladších dětí objevilo 10 konfliktů, do kterých musela učitelka jedenkrát zasáhnout. Týkaly se především touhy hrát si se stejnou hračkou (plyšový medvěd, kočárek, knížka, panenka, auto, dřevěná stavebnice, kostky). Jedenkrát jsem zaznamenala konflikt dvou chlapců, kteří se nedokázali domluvit, kam umístí dřevěný vláček. Dalším konfliktem bylo vyčleňování dvou dívek dvěma chlapci z hry na divadlo. Ve skupině starších dětí jsem zaznamenala 6 konfliktů, ve kterých musela učitelka jedenkrát zasáhnout. Týkaly se především toho, že se děti nemohly shodnout na umístění prvků, nedodržování pravidel a brání si hraček navzájem. V nejstarší skupině se objevily 3 konflikty, ve kterých musela učitelka jedenkrát zasáhnout. Týkaly se především toho, že se děti nemohly shodnout při stavbě věže, přetahování o hračku a postrkování. Konfliktnost ve hře v mém pozorování s věkem dětí klesala.

Ověření hypotézy č. 1.3

V heterogenní třídě očekávám menší četnost konfliktů mezi dětmi a častější začleňování mladších dětí, a to všech věkových kategorií, do hry s dětmi staršími.

Hypotéza č. 1.3 se potvrdila.

Během pozorování volné hry se objevilo 5 konfliktů, do kterých jsem nemusela zasáhnout. Týkaly se většinou neochoty pustit do hry dalšího kamaráda, přetahování o hračku nebo ničení stavby. První den pozorování jsem zaznamenala konflikt mezi dvěma chlapci ve věku 3;9 a 3;11 let, kteří nechtěli pustit do své hry chlapce ve věku 3;11 let. Poslední den dvě dívky ve věku 4;8 a 4;7 let nechtěly pustit do hry chlapce ve věku 3;5 let. Třetí a osmý den pozorování se objevilo přetahování o hračku mezi chlapcem ve věku 3;11 let a dívkou ve věku 4;10 let a dvěma dívkami ve věku 4;8 a 4;7

let. Druhý den pozorování ničil chlapec ve věku 5;7 let stavbu chlapci ve věku 5;8 let. Děti byly schopné si konflikty vyřešit samy.

Mladší děti se zúčastňovaly her společně se staršími a zároveň bez větších problémů přijímaly pravidla určená staršími dětmi, které hru organizovaly a zaujímaly role zkušenějších a starších, mladší děti tento fakt nevnímaly negativně.

Ověření hypotézy č. 2.1

V homogenní skupině u nejmladších dětí bude převažovat hra orientovaná na možnosti nově předloženého souboru a u starších a nejstarších dětí se nebude významněji lišit od hry v heterogenní skupině.

Hypotéza č. 2.1 se potvrdila.

V homogenní skupině u nejmladších dětí byla hra s nově předloženým souborem v prvních dnech zaměřena na seznámení s jednotlivými prvky (budova, králíkárna, zvířata, doplňky). V dalších dnech děti manipulovaly se zvířaty, stavěly ohrádky, nakládaly a vozily seno, dříví.

U starších a nejstarších dětí byla hra se souborem v prvních dnech zaměřena na zkoumání jednotlivých prvků a funkcí (postavy mohou pohybovat rukama, střecha jde odklápět). Ve starší skupině si chlapci hráli na zloděje, ozývaly se zvuky střelby. U nejstarších dětí byly jednotlivé části pro stavbu ohrádek použity k vytváření písmen (A, L). Děti vytvářely příběh o zvířátkách a lidech, přivázely seno, umísťovaly ho na půdu.

Ve věkově heterogenní skupině děti velmi pěkně zacházely s jednotlivými prvky, byly ohleduplné, což se příliš neukázalo ve skupinách věkově homogenních. První dny se nelišily od hry v homogenní skupině – zkoumání možností a funkcí. Děti si hrály na to, že „prší“, pak schovávaly seno a trávu na půdu. Námět deště se často opakoval. Vytvářely jednoduché příběhy – příběh o zvířátkách, příběh o ztraceném králíkovi. Chlapci vykládali a nakládali seno a trávu na vozík a jezdili s ním po třídě. Opět se objevuje obliba ve stavbě ohrádek pro zvířata.

Ověření hypotézy č. 2.2

V homogenní skupině u starších a nejstarších dětí očekávám tendenci k soupeření a vyčleňování některých dětí z herní skupiny.

Hypotéza č. 2.2 se nepotvrdila.

V homogenní třídě u starších dětí jsem zaznamenala 2 případy vyčleňování (1. a 6. den pozorování). V prvním případě se jednalo o den, kdy herní soubor byl pro děti zcela nový a zajímavý a většina dětí ho chtěla uplatnit ve své hře. V druhém případě se jednalo o podobnou situaci, kdy do třídy přišla holčička po nemoci, která soubor neznala, a zaujal ji. V nejstarší věkové skupině se vyčleňování nevyskytlo. Děti byly na sebe při hře již zvyklé, znaly se a byly schopné se ve hře domluvit a respektovat jeden druhého.

Ověření hypotézy č. 2.3

V heterogenní třídě očekávám, že děti budou mít potřebu doplňovat nabídnutý soubor dalšími herními prvky a v případě potřeby měnit jeho tematický význam.

Hypotéza č. 2.3 se z větší části potvrdila.

První část hypotézy, která předpokládala doplňování nově předloženého souboru dalšími herními prvky, se potvrdila. Děti soubor doplňovaly dřevěným domečkem pro panenky, plastovým košíkem s ovocem a zeleninou, figurkami Gormiti (opakovaly se), létajícím koněm, plastovým delfinem, robotem, panáčky z lega. V heterogenní skupině bylo doplňování dalšími prvky bohatší než v homogenních třídách.

Druhá část hypotézy, která předpokládala případnou potřebu změny tematického významu, se nepotvrdila. Děti neměly potřebu měnit tematický význam herního souboru.

Ověření hypotézy č. 2.4

Dále očekávám, že velikost herní skupiny bude pomoci herního souboru Hospodářství s věkem narůstat.

Hypotéza č. 2.4 se nepotvrdila.

V homogenní skupině u nejmladších dětí se hry se souborem účastnilo nejvíce 7 dětí. V prvním týdnu si se souborem hrálo více než 5 dětí, v druhém týdnu počet dětí klesl. Ve skupině starších dětí jsem zaznamenala nejvíce 8 dětí, což bylo první den, v dalších dnech se počet pohyboval mezi 4 – 5 dětmi, v posledních dvou dnech klesl. V nejstarší skupině byl nejvyšší počet 7 dětí, ostatní dny se počet pohyboval mezi 5 – 6 dětmi, v posledních dnech počet dětí nepatrně klesl. Klesající počet dětí v homogenních skupinách v posledních dnech si vysvětlují tím, že herní soubor děti nezaujal natolik,

aby ho ve své hře uplatňovaly déle než týden. Přestože se hry se souborem účastnilo více dětí, v nejmladší skupině se jednalo o hru paralelní, kdy si děti hrály vedle sebe a hru samostatnou. U starších a nejstarších dětí se objevovala hra ve dvojici, případně trojici a hra samostatná.

Ve věkově heterogenní skupině uplatnilo herní soubor ve své hře jedno šestileté dítě, čtyři pětileté, jedenáct čtyřletých a pět tříletých dětí. Herní soubor se nejvíce uplatnil ve hře čtyřletých dětí. Ukázalo se, že ve věkově heterogenní třídě jsou děti natolik provázené, že výsledky nelze porovnávat s věkově homogenními třídami.

Ověření hypotézy č. 3.1

Předpokládám, že herní soubor probudí v dětech zvýšenou potřebu k vytváření vlastních tematických souborů z jednotlivých hraček.

Hypotéza č. 3.1 se nepotvrdila.

První den pozorování jsem u dvou chlapců ve věku 3;10 a 4;0 let zaznamenala soubor vytvořený z plastové silnice, aut a myčky na auta. Třetí den vytvořil dva chlapci ve věku 4;10 a 4;11 let a chlapec ve věku 3;10 let soubor z plastových domečků, dřevěné železnice s vláčky a kolejemi. V dalších dnech děti neměly potřebu vytvářet vlastní soubory, vystačily si s jednotlivými hračkami, případně použily ke hře soubory již hotové (sada ZOO, sada Statek). U dívek se tato skutečnost nevyskytla.

10 DISKUSE

Z dlouhodobého pozorování volné hry dětí ve věkově homogenní a heterogenní skupině a experimentu s herním souborem vyplynuly některé skutečnosti k diskusi, které se ve většině případů vztahují k ověřovaným hypotézám.

Prvním zajímavým zjištěním bylo, že v homogenní skupině u nejmladších dětí docházelo k vzájemným herním interakcím. Děti si hrály ve dvojicích, trojicích a také ve vícečetných skupinách. Podle mého názoru k tomu mohlo přispět složení herní skupiny. Děti se k sobě chovaly přátelsky a neměly problém s kontaktováním svých vrstevníků. Další skuteností mohl být i intelektuální vývoj dětí a fakt, že některé děti měly staršího sourozence. Přestože děti ve své hře často střídaly náměty, jejich hra působila smysluplně. Učitelka dávala dětem dostatek prostoru k volné hře a plně si uvědomovala její důležitost. Volná hra poskytla dětem dostatek příležitostí k navazování herních interakcí s ostatními. Děti měly možnost využít ke své hře dostatečné množství hraček, které byly dostupné v políčkách či v krabicích. V denním programu byly řízené a spontánní činnosti v rovnováze, což dětem umožňovalo rozvíjet vzájemné vztahy ve skupině. Toto vše mohlo podnítit úroveň hry této skupiny nejmladších dětí.

Další postřehy pro diskusi vyplývají ze hry s tematickým herním souborem. Vzhledem k časovým možnostem bylo pozorování hry s novým herním souborem realizováno po dobu dvou týdnů ve vybraných věkově homogenních a heterogenních skupinách. Výsledky sice ukázaly, že soubor sdružuje více dětí, ale nepodněcuje ke kooperativní hře. Ve věkově homogenní třídě u nejmladších dětí se významně vyskytovala hra individuální a paralelní. U starších a nejstarších dětí se objevovala hra ve dvojicích, maximálně trojicích. Ve věkově heterogenní skupině se hra významněji nelišila od hry starších a nejstarších dětí v homogenní skupině. Mladší děti byly spíše diváky, kteří sledovali hru dětí starších, případně si hrály samy. Přínosné by bylo dlouhodobě pozorovat, jak by se hra se souborem dále vyvíjela z hlediska vytváření herních skupin a námětů, kdyby děti měly možnost ho dále využívat.

Ve všech třech homogenních skupinách se ukázala menší ohleduplnost k jednotlivým prvkům herního souboru. Ve věkově heterogenní skupině se naopak projevila větší ohleduplnost k jednotlivým prvkům herního souboru a je otázkou, zda děti ve věkově heterogenní třídě nebudou vykazovat větší ohleduplnost a šetrnost k hračkám, což může mít i původ v ohleduplnosti k mladším dětem. Tuto skutečnost by bylo potřebné opakovaně sledovat a ověřit, než by bylo možné zobecnit určité závěry.

Zajímavé zjištění přineslo i srovnání výsledků věkově heterogenních skupin A a B, které bylo zaměřené na vzniklé tendence dětí pro vytváření vlastních souborů pro hru z jednotlivých hraček. Pozorování ve skupině A ukázalo silnou tendenci k vytváření vlastních souborů z jednotlivých separátních hraček. K jejich vytváření děti nejčastěji používaly plastový hrad, stavebnici Kapla 200 natur, plastové rytíře a zvířata. Děti měly dokonce tendenci doplňovat hotové soubory dalšími prvky, které nebyly jejich součástí. Vznikaly tak soubory složené z plastového hradu a zvířat doplněné stromy ze sady Statek nebo hra se sadou ZOO doplněná o figurky z Kinder vajíček. Domnívám se, že ve skupině A mohlo k větší iniciativě pro vytváření tematických souborů přispět prostředí mateřské školy a složení skupiny, kde byl výzkum prováděn. Ve třídě bylo zapsáno dvacet jedna dětí. Méně početná skupina je pro děti přehlednější a dává jim více příležitostí k vzájemnému poznávání. Četnost vytváření vlastních souborů pro hru ovlivnil, podle mého názoru, také způsob práce učitelky. Děti byly od samého počátku docházky do mateřské školy vedeny k vytváření tematických souborů a učitelka dětem dostatečně umožňovala propojování a kombinování jednotlivých hraček.

Ve skupině B se tato skutečnost nepotvrdila. Děti si vystačily s jednotlivými hračkami, které dále ničím nedoplňovaly. Domnívám se, že k tomu mohlo přispět vysoký počet dětí ve třídě a s tím související nedostatek herního materiálu pro stavbu vlastních souborů. Další skutečností mohl být i nedostatek podnětů, děti neměly s tímto typem hry žádné zkušenosti. Je možné se domnívat, že při opakování stejného pozorování by byl výsledek ve skupině B odlišný. Pro vyvození obecnějších závěrů by bylo zapotřebí provést dlouhodobější výzkum.

Dalším impulzem pro vytváření vlastních originálních souborů při hře dětí může být společná návštěva v komplexně působících vycházkách s pozorováním a zážitky (např. zemědělská farma, nádraží, letiště) nebo v komplexně plánované práci učitelky.

Hra je proměnlivé povahy, mají na ni vliv aktuální prožitky dětí i složení dětí ať už ve věkově homogenních nebo heterogenních skupinách a pozorování ohraničené časem může dát pouze vhled do hry dětí, ale obecnější závěry nemohou být jednoznačné.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se v teoretické i praktické části věnovala tématu hry a ověřovala experiment s herním souborem ve věkově homogenních a heterogenních třídách v mateřské škole. Teoretická část mi pomohla shromáždit poznatky o volné hře dětí a položila základy pro můj vlastní výzkum. V praktické části jsem podle zvolených kritérií sledovala hru ve věkově homogenní a heterogenní skupině a ověřovala experiment s tematickým herním souborem. V závěru šetření jsem porovnávala výsledky pozorování volné hry dětí ve věkově heterogenních skupinách se zaměřením na tendenci k vytváření vlastních herních souborů.

Během pozorování volné hry ve věkově homogenní skupině u nejmladších dětí bylo patrné navazování herních interakcí s ostatními. Děti si hrály ve dvojicích, trojicích a také ve vícečetných skupinách. Předpoklad, podle kterého mělo ve skupině nejmladších dětí docházet ke snížené potřebě herního partnera, se tedy nepotvrdil. Byl potvrzen předpoklad větší potřeby kontaktu učitelky ve skupině nejmladších dětí a větší četnost konfliktů při výběru hraček. Předpoklad, podle kterého mělo docházet k menšímu výskytu konfliktů ve věkově heterogenní třídě, byl potvrzen. Potvrdilo se začleňování mladších dětí do hry s dětmi staršími.

Toto zjištění naplnilo podstatu 1. cíle.

V praktické části své diplomové práce ověřuji i uplatnění herního souboru ve hře ve věkově homogenních a heterogenních třídách. Zde se výsledky dvou odlišně organizovaných skupin dětí od sebe příliš neliší. Ve všech třech věkově homogenních skupinách byla hra se souborem zaměřena na tematiku, kterou měl svým charakterem daný soubor. Ve věkově heterogenní skupině doplňovaly děti soubor herními prvky, které nebyly jeho součástí. Neměly však potřebu měnit jeho tematický význam. Nepotvrdil se předpoklad, týkající se nárůstu společně si hrajících dětí při hře s herním souborem. Počet dětí zapojených do hry s herním souborem byl ve všech věkově homogenních a heterogenních skupinách souměřitelný.

Toto zjištění naplnilo podstatu 2. cíle.

Na závěr jsem srovnávala výsledky dvou věkově heterogenních skupin (skupina A a B) se zaměřením na vzniklé tendence k vytváření vlastních tematických souborů pro hru z jednotlivých hraček. Skupina A vykazovala od samého počátku silnou tendenci k vytváření vlastních souborů. Způsob práce učitelky a počet dětí ve třídě se podle mého názoru odrazily i ve způsobu volné hry. Skupina B upřednostňovala ve své hře separátní hračky. Přestože nově předložený herní soubor dětí ve skupině B zaujal a uplatnil se v dětské hře, neovlivnil je natolik, aby samy začaly herní soubory vytvářet.

Toto zjištění naplnilo podstatu 3. a 4. cíle.

Poznatky a postřehy, vyplývající z pozorování volné hry dětí ve věkově homogenních a heterogenních skupinách mi poskytly mnoho cenných informací, které do budoucna dále využiji. Získala jsem hlubší vhled do hry v mateřské škole ve dvou odlišně organizovaných skupinách dětí a uvědomila si přínos tematických souborů pro hru. Opět jsem si uvědomila, jak hru ovlivňuje přístup učitelky, její uvědomění si důležitosti hry a přípravy prostředí i přípravy inspirativních komplexních vzdělávacích celků.

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

- BĚLINOVÁ L. a kol. Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- BORECKÝ, V. Světy hraček. Praha: ÚV Českého svazu žen MONA, 1982.
- CAITIOVÁ, M.; DELAČOVÁ, S.; MÜLLEROVÁ, A. Volná hra. Věra Smolová. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1.
- GAJDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. a kol. Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- GRUNELIUSOVÁ, E. M. Výchova v raném dětském věku. Školky s waldorfskou pedagogikou. Milada Luňáčková. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-3-4.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika). 2. přepracované a doplněné vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5.
- JEŘÁBKOVÁ, B. Mateřská škola jako životní prostor I. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1993. ISBN 80-210-0830-X.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KRAMULOVÁ, D. Malí a velcí dohromady, nebo raději zvlášť?. Informatorium 3-8, roč. 18, č. 6, s. 16-17.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 3., přepracované a doplněné vydání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MERTIN, V. GILLNEROVÁ, I. (Eds). Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MILLAROVÁ, S. Psychologie hry. Jarmila Milnerová. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978.
- MIŠURCOVÁ, V.; FIŠER, J.; FIXL, V. Hra a hračka v životě dítěte. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
- OPRAVILOVÁ, E. Předškolní pedagogika II. Hra (cesta k poznání předškolního dítěte). 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.

- OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. Rok v mateřské škole (kurikulum předškolní výchovy). Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- POLESNÁ, P. Hra a hračka v mateřské škole. Bakalářská práce. Praha, UK Praha, PedF, 2009.
- PROGRAM VÝCHOVNÉ PRÁCE PRO JESLE A MATEŘSKÉ ŠKOLY. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- SPILKOVÁ, V. a kol. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN
- TITĚRA, D. a kol. Hračky. Konstrukce a výroba. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1963.
- Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Fotodokumentace – Pozorování volné hry dětí 3 – 4 roky

Příloha č. 2: Fotodokumentace – Pozorování hry s novým herním souborem 3 – 4 roky

Příloha č. 3: Fotodokumentace – Pozorování volné hry dětí 4 – 5 let

Příloha č. 4: Fotodokumentace – Pozorování hry s novým herním souborem 4 – 5 let

Příloha č. 5: Fotodokumentace – Pozorování volné hry dětí 5 – 6 let

Příloha č. 6: Fotodokumentace – Pozorování hry s novým herním souborem 5 – 6 let

Příloha č. 7: Fotodokumentace – Pozorování volné hry dětí 3 – 6 let

Příloha č. 8: Fotodokumentace – Pozorování hry s novým herním souborem 3 – 6 let